

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**SPECIFIKA INTEGRACE DĚTÍ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH
DO MATEŘSKÝCH ŠKOL**

**THE SPECIFICS OF THE INTEGRATION OF EXCEPTIONALLY
GIFTED CHILDREN IN KINDERGARTEN**

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Monika Mužáková, Ph.D.**

Autor diplomové práce: **Alena Sapíková, DiS.**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Forma studia: **Kombinovaná**

Diplomová práce dokončena: **listopad 2011**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne.....

Podpis.....

Děkuji vedoucí mé diplomové práce paní PhDr. Monice Mužákové, Ph.D., za poskytnutí jejich cenných rad při zpracování mé práce. Poděkování patří také maminkám dětí, které trpělivě a vlídně odpovídaly na všechny mé otázky, dále pedagogům z mateřských škol za jejich vstřícnost a spolupráci a rovněž i mému manželovi za podporu a odborné technické konzultace.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou integrace dětí mimořádně nadaných do mateřských škol. Přibližuje potřeby a nároky těchto dětí – na rodiče, pedagogy, prostředí, formy a metody vzdělávání. Praktická část se zaměřuje na konkrétní výzkum – vyhledávání nadaných dětí v mateřských školách a zjišťování podmínek jejich vzdělávání. Výzkum byl proveden prostřednictvím e-mailu mezi pedagogy mateřských škol ve všech 14 krajích České republiky. Praktická část je doplněna dvěma kazuistikami o mimořádně nadaných dětech (chlapci a dívce), které jsou (resp. byly) integrovány a vzdělávány v soukromých mateřských školách. Závěr diplomové práce obsahuje návrhy dalšího postupu pro praxi.

Klíčová slova

Mimořádné nadání, předškolní věk, identifikace nadaných, vzdělávání nadaných, integrace, inkluze, segregace.

Annotation

This thesis deals with the integration of gifted children to kindergarten. It outlines the needs and demands of these children – parents, educators, environment, forms and methods of education. The practical part focuses on specific research – identifying gifted children in kindergarten and on the conditions of their education. The research was conducted by e-mail between kindergarten teachers in all 14 regions of the Czech Republic. The practical part is supplemented by two case report of exceptionally gifted children (a boy and a girl) who are (resp. were) integrated and educated in private nursery schools. Conclusion The thesis contains suggestions for how to practice.

Keywords

Exceptional talent, preschool age, identification of gifted, education of gifted, integration, inclusion, segregation.

Obsah

Obsah	5
Úvod	7
I. Teoretická část.....	9
1. Vymezení nadání.....	9
1.1 Historický pohled	9
1.2 Současná legislativa podporující vzdělávání nadaných dětí	11
1.3 Nadání a talent.....	13
1.4 Vymezení nadání.....	14
1.5 Druhy nadání	16
1.6 Inteligence	17
2. Diagnostika mimořádného nadání u dětí.....	21
2.1 Charakteristika nadaných dětí	21
2.2 Problémy nadaných dětí	24
2.3 Typologie nadaných dětí	25
2.4 Identifikace nadaných dětí	27
3. Edukace a rozvoj osobnosti nadaného dítěte	30
3.1 Edukační potřeby nadaných dětí	30
3.2 Formy vzdělávání nadaných dětí	31
3.2.1 Integrace, inkluze, segregace	32
3.2.2 Integrace versus segregace.....	33
3.2.3 Ideál vzdělávání nadaných dětí.....	34
3.3 Konkrétní metody práce s nadanými dětmi	35
3.4 Základní principy práce s nadanými dětmi předškolního věku	38
3.5 Možnosti podpory nadaného dítěte v předškolním věku	39
3.6 Organizace a sdružení systematické podpory nadaných dětí.....	41
II. Praktická část.....	45
4. Depistáž nadaných dětí v MŠ.....	45
4.1 Cíle, stanovení výzkumných problémů a hypotéz	45
4.2 Popis výzkumných metod	46
4.3 Popis výzkumného souboru	48

4.3.1	Předvýzkum	48
4.3.2	Vlastní výzkum	49
4.4	Vyhodnocení a interpretace.....	50
4.5	Ověření hypotéz	59
4.6	Kazuistiky	63
4.6.1	Tomáš.....	63
4.6.2	Zina	66
4.7	Shrnutí	68
4.8	Návrhy dalšího postupu pro praxi	68
Závěr		71
Literatura a informační zdroje.....		72
Seznam použitých pojmů a zkratk		77
Seznam použitých obrázků a grafů.....		79
Příloha č. 1		80
Příloha č. 2		83
Příloha č. 3		84
Příloha č. 4		85
Příloha č. 5		86
Příloha č. 6		87
Příloha č. 7		88
Příloha č. 8		98
Příloha č. 9		99
Příloha č. 10		100
Příloha č. 11		106
Příloha č. 12		110
Příloha č. 13		111

Úvod

Lidská společnost je velmi různorodá. Dle Gaussovy křivky se na obou jejích koncích vyskytují jedinci, kteří se z edukačního hlediska výrazně liší od průměrné populace. K prvnímu konci můžeme přiřadit lidi s postižením a každá uvědomělá civilizovaná společnost se jim snaží věnovat speciální podporu, jež jim právem náleží. Na opačné straně jsou jedinci nadaní, kteří se projevují velmi specifickými kognitivními a afektivními charakteristikami, a proto ve výchovně vzdělávacím procesu vyžadují značně diferencovaný přístup (Machů, 2006).

Téma diplomové práce jsem si vybrala na základě svého zájmu o danou problematiku, na jehož počátku bylo téměř roční působení ve Výzkumném ústavu pedagogickém (dále jen VÚP) a spolupodílení se na úkolu „Metodická podpora vzdělávání nadaných dětí a žáků“. Do této doby mě problematika mimořádně nadaných dětí spíše mýjela, jako tomu bylo ostatně u většiny mých kolegů.

V mateřských školách (dále jen MŠ), kde jsem více jak deset let pracovala, byla daleko větší pozornost věnována např. dětem se specifickými vývojovými poruchami učení (dále jen SPU) nebo se zdravotním postižením. Děti, které disponují mimořádným nadáním, byly neprávem přehlíženy, pozornosti se jim často dostalo až tehdy, když se objevily nežádoucí projevy v jejich chování. Tyto projevy byly častým důsledkem dlouhodobé frustrace (později ve škole) zejména tam, kde převažovala snaha potřeby těchto dětí sjednotit s potřebami běžné populace.

Při práci na výše zmiňovaném úkolu jsem zjistila, že mnoho mimořádně nadaných dětí je diagnostikováno spíše náhodou. Jsou známy případy, kdy dítě přichází do poradny na doporučení pedagoga s problémy v chování (např. potíže ve vztazích s vrstevníky, nerespektování autorit), popř. s podezřením na SPU. Následně je pak diagnostikováno jako dítě nadané a sami pedagogové jsou dosti překvapeni.

Zjištěná skutečnost mne vedla k zamyšlení nad otázkou, zda by ke zlepšení situace nevedlo včasné odhalení nadání a aplikace speciálních přístupů, pokud možno již v předškolním věku. Tím by se pak ve značné míře předcházelo rozvoji nežádoucích projevů v chování. Jestliže se pedagogové již v MŠ nebudou seznamovat se specifiky nadaných dětí, bude pořád spousta těch, kteří diagnostice uniknou.

Teprve v posledních letech si pomalu naše společnost uvědomila významné možnosti budoucího využití potenciálu nadaných jedinců, proto upřela na ně svou pozornost. Zásahu na tom má hlavně otevření se České republiky Evropě a vyspělému světu. S tím ovšem souvisí „odliv mozků“ do států, kde existují lepší podmínky pro jejich uplatnění.

Přelomovými se pro tyto jedince staly změny v legislativě, po kterých dlouho volali odborníci zabývající se nadanými dětmi a jejich potřebami. Změny v legislativě jsou však pouze prvním krokem. Druhým a neméně důležitým je nastartování změn v přístupu k těmto dětem v praxi, jejich optimální podpora a rozvíjení již od nejranějšího věku. Odborníci se shodují v názoru, že co nejranější identifikace nadaných dětí je velmi důležitá, zároveň však platí, že čím mladší dítě je, tím je toto posouzení obtížnější.

Diplomová práce je rozdělena do čtyř částí. První část jsem věnovala historii vzdělávání nadaných jedinců, legislativě podporující vzdělávání mimořádně nadaných dětí a obecně jsem přiblížila pojmy nadání, talent a inteligence.

Ve druhé části se zabývám rozpoznáváním nadaných dětí, jejich charakteristikou, problémy, typologií a identifikací. Třetí část je věnována edukaci a rozvoji osobnosti nadaného dítěte v předškolním věku. Představuji v ní, jaké jsou základní principy práce s nadanými dětmi, edukační potřeby, možnosti podpory, formy a metody vzdělávání.

Poslední čtvrtá část je praktická. Zaměřuje se na konkrétní výzkum – vyhledávání nadaných dětí v MŠ a zjišťování podmínek jejich vzdělávání. Výzkum doplňují dvě kazuistiky.

Cílem mé diplomové práce je nastínit problematiku integrace dětí mimořádně nadaných do MŠ. Chtěla bych co nejvíce přiblížit potřeby a nároky těchto dětí – na rodiče, pedagogy, prostředí, formy a metody vzdělávání.

I. Teoretická část

1. Vymezení nadání

1.1 Historický pohled

V minulosti se (stejně jako dnes) lidé setkávali s tělesnými, psychickými a sociálními rozdíly mezi jednotlivci a kladli si otázku, čím jsou způsobeny. Viděli, že někteří jedinci jsou schopni vykonávat určité činnosti mnohem rychleji, lépe a kvalitněji, než ostatní a tyto schopnosti si vysvětlovali různými způsoby podle doby, kultury, úrovně poznatků a vývoje společnosti, v níž žili. Nejprve byly nadprůměrné schopnosti označovány jako „dar Boží“, později na základě zkoumání filozofů, lékařů, pedagogů, psychologů a dalších odborníků se názory spolu se získáváním nových poznatků stávaly odbornějšími. Problematika nadání a talentu se stávala předmětem častých diskusí a spekulací. (Hříbková, 2009)

Moderní výzkum nadaných jedinců má přibližně stoletou historii. V. Dočkal (2005, s. 156) uvádí, že *„vývoj edukační péče o nadané probíhá, i když se značným zpožděním, podobně jako vývoj péče o postižené.“* Myslí tím skutečnost, že současná pedagogika pokládá nadané děti za děti se speciálními edukačními potřebami a mnohé, co si vyzkoušela v průběhu stoletého vývoje edukačních přístupů k postiženým, je jí inspirací i při projektování výchovně vzdělávací práce s nadanými.

Historii zkoumání nadaných jedinců zachycuje velmi přehledně J. Laznibatová (2001). Uvádí, že prvními, kteří se nepřímo dotkli otázek spojených s nadáním člověka, byli starověcí řečtí myslitelé jako Sokrates (?469 – 399 př. n. l.), Platón (427 – 347 př. n. l.) nebo Aristoteles (384 – 322 př. n. l.), kteří se zabývali rozdíly mezi lidmi v typech myšlení a formách poznávání. Nejstarší doložený výběr talentů prováděli již ve 12. století př. n. l. v Číně, kde vytvořili systém zkoušek na posouzení nadání uchazečů o práci ve státní správě.

K zásadní změně došlo až ve druhé polovině 19. století, kdy se začala rozvíjet psychologie jako samostatný vědní obor a zabývala se zákonitostmi fungování jednotlivých mentálních schopností, jako je například myšlení, paměť, vnímání, učení, nebo pozornost. V 80. letech 19. století se objevily nové názory, které vedly k úsilí o reformu pedagogiky.

V roce 1881 vyšly dvě práce, Cesara Lombrosa (1835 – 1909) a Johna F. Nisbeta (1835 – 1912), které obhajovaly genetickou podstatu nadprůměrných jedinců. Jedním z prvních vědců, zabývajících se oblastí nadání, byl Francis Galton (1822 – 1911). Na základě studia génů a význačných jedinců vytvořil metodu klasifikace osob dle jejich fyzických a intelektových schopností.

Přelomovým momentem pak bylo vypracování testů inteligence. Francouzský psycholog Alfréd Binet (1857 – 1911) je považován za jednoho ze zakladatelů měření inteligence. Ve spolupráci se svým kolegou Theodorem Simonem (1873 – 1961) vypracoval na začátku 20. století tzv. Binet-Simonovu intelligenční škálu. Ta je tvořena sadou otázek a úkolů, které jsou z větší části nezávislé na školních vědomostech a jsou formulovány pro každý věkový stupeň. Úroveň dítěte byla zjištěna porovnáním jeho mentálního a chronologického věku daného datem narození.

Roku 1916 provedl Lewis Madison Terman (1877 – 1956) revizi Binet-Simonovy škály, kterou standardizoval na severoamerickou populaci. Ta byla od té doby několikrát revidována, užívá se však dodnes.

Větší zájem o nadanou populaci projevil lidstvo až po druhé světové válce. Mělo to souvislost s rychlým technickým pokrokem a s nutností jej zabezpečit i z důvodů vojenské obrany. Zajistit toto vše mohou jen nadaní vědci a technici, a ty nelze získat jinak, než výchovou nadaných dětí.

Tímto obdobím se blíže zabývá V. Dočkal (2005), který hovoří o velikém impulsu na tomto poli, jímž se stalo vypuštění první umělé družice Země v říjnu roku 1957. Protože se to podařilo Sovětskému svazu, znamenalo to pro západní svět šok. Po roce 1961, kdy se podařilo vynést v sovětské kosmické lodi Vostok do vesmíru prvního kosmonauta, nabralo soupeření kapitalistického a socialistického světa v oblasti přípravy talentů na intenzitě.

V USA a ve Velké Británii vznikala dobrovolná sdružení, jako jsou Národní asociace pro nadané děti, které podporovaly výzkum, vzdělávání, poradenství i svépomocné aktivity rodičů. Objevily se různé speciálně zaměřené střední školy, vyvíjely se programy pro intelektově nadané vysokoškoláky, které měly podporovat hlavně tvořivost.

Je třeba se ještě zmínit, že v padesátých letech se mezi odborníky rozhořela bouřlivá debata týkající se testů inteligence, jak uvádí E. Landau (2007). Kritizovalo se, že tyto

testy se zaměřují výhradně na akademické výkony a nezabývají se oblastmi, jako jsou např. matematické schopnosti, prostorová představivost, induktivní myšlení, nebo jazykové porozumění. Mnozí poukazovali na fakt, že testy nezahrnují schopnost nalézání vztahů mezi jednotlivými informacemi, ani originální myšlení a další složky, které by vedly k novému pohledu na věc a k novým, nekonvenčním zkušenostem.

V Československu byly v 60. letech 20. století zakládány např. třídy pro matematicky nadané žáky, třídy s rozšířenou výukou přírodovědných předmětů nebo třídy s rozšířenou výukou jazyků. Děje se tak na úrovni základních škol (dále jen ZŠ) a gymnázií. Výjimečná péče je věnována i přípravě sportovních talentů. V této oblasti vynikala hlavně bývalá Německá demokratická republika.

První pokusy věnovat se vzdělávání mladých talentů v Československu tedy vedly přes jejich segregaci ve speciálních třídách a školách, podobně jako tomu bylo s vývojem péče o postižené jedince. Výzkumy však byly omezeny, edukace nadaných dětí nebyla teoreticky podložena, vycházela hlavně z pedagogické zkušenosti. Změny nastaly až v 80. letech, kdy vznikají organizace sdružující odborníky a koordinující péči o tuto skupinu dětí.

Vyústěním snah jednotlivců z řad odborníků i organizací, zabývajících se péčí o nadané jedince, jsou mimo jiné i legislativní změny, kterých se podařilo dosáhnout v posledních letech. Tyto změny sice neřeší všechna úskalí, která by na tomto poli byla k řešení, přinášejí však zlepšení alespoň pro ty pedagogy, kteří dosud chtěli mimořádně nadaným dětem pomoci netradičním řešením problému, ale netroufli si vybočit z předepsaných mezí.

1.2 Současná legislativa podporující vzdělávání nadaných dětí

Vzdělávání nadaných dětí je téma v současné době velmi diskutované, z čehož vyplývá fakt, že má jak své zatvrzelé odpůrce, tak i obhájce. Podle oficiálních statistik jsou v české populaci 2 až 4% mimořádně nadaných dětí. Odborníci však říkají, že ne všechny talentované děti jsou rozpoznány. Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) ve školním roce 2007 / 2008 zjistila, že pouze 21% MŠ a 43% ZŠ dokáže mimořádný talent u dětí rozpoznat (Entler, Sosnovec, Šecl, 2008).

Samotné vzdělávání nadaných dětí, a to jak integrované, tak i speciální (segregované), je u nás stále na počátku. Je přesto potěšující, že existuje legislativní podpora, která je nezbytná proto, aby se jakékoli formy vzdělávání mohly realizovat.

Mezi základní legislativní dokumenty, které se vzdělávání nadaných dětí dotýkají, můžeme zařadit zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a jeho významnou novelizaci č. 49/2009 Sb. platnou od 5. 3. 2009. V návaznosti na školský zákon byly vydány dvě zásadní prováděcí vyhlášky. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Rozpracováním třetí části vyhlášky č. 73/2005 Sb. vznikl vcelku významný a podrobný dokument, jenž se vztahuje ke vzdělávání nadaných dětí a částečně se dotýká i identifikace a vedení dokumentace o nadaných dětech. Jedná se o Informaci ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci ustanovení §17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb. (dále pouze Informace). Všechny výše uvedené právní předpisy vycházejí ze systémového dokumentu, který vytyčuje obecné záměry pro vývoj vzdělávací soustavy v České republice, a tím je Bílá kniha, neboli Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, která byla vydána v roce 2001. Již v tomto dokumentu je zdůrazněno, že identifikace a rozvoj nadání jsou velice důležité elementy celého vzdělávacího procesu, jelikož nadání jedinci přinášejí do společnosti kvality, které budou schopny se prosadit v konkurenci dalších států.

Školský zákon, Vyhlášky navazující na školský zákon a Informace jsou podrobně rozebrány v **příloze č. 1**.

V předchozí podkapitole jsem uvedla legislativní opatření, která napomáhají vzdělávání mimořádně nadaných dětí. Kdo je vlastně považován za nadaného jedince? Nejednotnost náhledu na nadání, jejich druhy a specifika se promítá i do odlišné terminologie.

1.3 Nadání a talent

Dle V. Dočkala (2005), už naši předkové o mnoho generací zpět si všímali rozdílů ve výkonech jednotlivců. Někdo byl šikovnější v jedné oblasti, druhý zase v jiné. Už tehdy ti bystřejší jedinci přemýšleli o tom, jaké jsou příčiny této rozdílnosti. Pro lidi v nejstarších dobách byli zřejmě za vším bohové, kteří řídili činnost člověka, nebo přímo se vtělili do onoho jedince. Postupem času se vliv bohů promítal spíše do vlastností, kterými člověka obdařili, nadali. A tyto vlastnosti dostaly jméno talent nebo nadání.

Mezi teoretiky neexistuje jednoznačné rozlišování pojmů nadání a talent. Někdy jsou chápány jako synonyma, jindy hledají odborníci kritéria, dle kterých by bylo možné oba pojmy odlišit.

Tak například dle M. Musila (In Machů, 2006) jako „vysoké nadání“ označujeme nadání ve více oblastech, zatímco o „talent“ se jedná tehdy, projevuje-li se člověk výjimečně jen v jedné oblasti.

Anglické psychologické slovníky vysvětlují nadání jako vysokou úroveň talentu. V ruském jazykovém prostředí je naopak talent chápán jako nadprůměrné nadání.

V. Dočkal (2005) zmiňuje mnohé anglicky píšící autory, kteří tvrdí, že nadání se vztahuje k intelektovým činnostem, jako jsou jazyky, matematika, atd. Talent naproti tomu se týká například hudby, sportu, výtvarného, nebo slovesného umění, tedy činností neintelektových. On sám se však s odlišným užíváním těchto pojmů neztotožňuje a svůj názor zdůvodňuje tím, že psychologická podstata obou oblastí je stejná. Rozdílné užívání je spíše překážkou porozumění, než aby ho usnadňovalo. V. Dočkal (2005, s. 23) přímo říká: *„Přesvědčení, že nadání a talent musí být a jsou dvě různé věci, je mýtem, který do naší psychické reality vnesli v minulém století vědci, kteří nepostupovali od vymezení pojmů k jejich pojmenování, ale naopak – když už jim jazyk poskytl dva termíny, snažili se je nějakým způsobem „naplnit“ – děj se, co děj. To ale může být zavádějící. Pokládám proto za užitečné používat slova nadání a talent jako synonyma.“*

Z předchozí podkapitoly víme, že naše legislativa užívá termín mimořádné nadání. Ve své práci budu používat termíny – talent a nadání – jako synonyma. Vždy budu mít na mysli mimořádně rozumově vybavené jedince.

1.4 Vymezení nadání

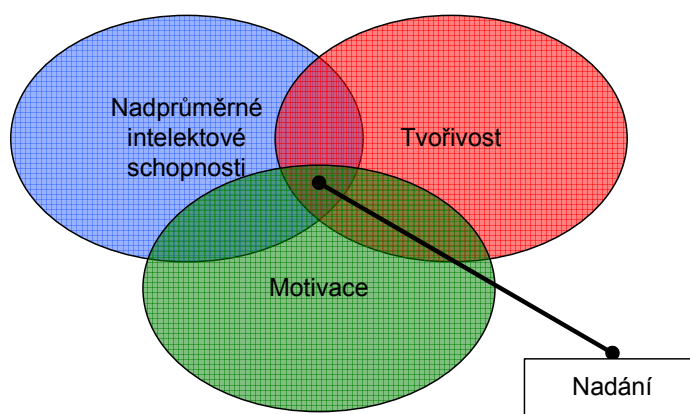
Stejně jako jsou různá nazírání na výše zmíněné pojmy, existuje i několik desítek odlišných pojetí definic (modelů) nadání. Např. Mönks a Ypenburgová (In Machů, 2006) nastiňují čtyři výkladová pojetí:

- Modely založené na schopnostech
- Modely kognitivních složek
- Modely orientované na výkon
- Socio-kulturně orientované modely

Výše zmíněná dělení se navzájem ovlivňují, jedno vychází z druhého a některé dílčí definice nezařadíme výhradně do jedné skupiny.

Současný vývoj ve zkoumání nadání došel k celkem jednoznačným závěrům, že nadání se dotýká celé osobnosti jedince, nikoli pouze jeho intelektových schopností. Objevují se mnohé modely a druhy nadání. Základním modelem osobnostního pojetí nadání je Renzulliho model, který přichází jako protiklad k do té doby preferovanému intelektovému nadání a zdůrazňuje účast všech tří komponent při realizaci nadání, tj. nadprůměrné intelektové schopnosti, tvořivosti a motivace (In Jurášková, 2006).

Obrázek č. 1 – Renzulliho model nadání

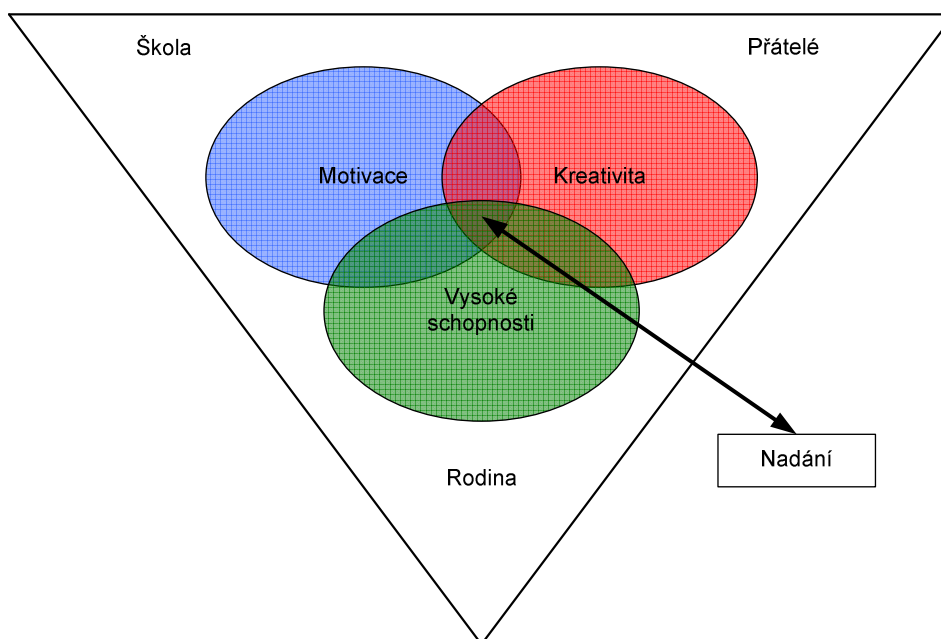


Pramen: Machů, 2006, vlastní úprava

I když byla jeho modelu vytýkána jistá statičnost a izolovanost od sociálního prostředí, můžeme říci, že modely nadání dalších autorů z něj vycházejí. Např. Mönks jako

vývojový psycholog zasadil Renzulliho model do sociálního kontextu školního prostředí, rodiny a vrstevníků (In Jurášková, 2006).

Obrázek č. 2 – Mönksův „vícefaktorový“ model nadání



Pramen: Machů, 2006

Můžeme-li uvést mnoho modelů nadání, obdobné je to i s jeho definicemi. Budeme-li chtít nadání definovat, najdeme v literatuře velké množství více, nebo méně se lišících definic. Někteří autoři se při definování nadání zaměřují na nadání potenciální, tzn. zatím neprokázané, jiní pouze na vysoké intelektové schopnosti, další na výkony (In Jurášková, 2006).

Jako jednoduchá a výstižná se mi jeví definice nadání A. H. Passova (In Landau, 2007, s. 43): „*Nadání je způsobilost podat v některé oblasti, v níž se člověk snaží vyniknout (např. ve vědě, umění, sociálních vztazích), mimořádné výkony.*“

Ze zasedání Columbus Group pochází další, poněkud složitější definice, nahlízející na celý fenomén z hlediska edukačního procesu (In Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 14): „*Nadání je asynchronní (nerovnoměrný) vývoj, ve kterém se kombinují zrychlené rozumové schopnosti a zvýšená intenzita k vytvoření vnitřních zkušeností a povědomí, které jsou svou kvalitou odlišné od normy. Tato nerovnoměrnost se zvyšuje spolu s vyšší*

intelektovou kapacitou. Tento fakt – tato jedinečnost – činí nadané obzvláště zranitelnými a vyžadují tak změny v rodičovské výchově, školním vzdělávání i poradenské činnosti, aby se mohli optimálně rozvíjet. “

V. Dočkal (2005, s. 60) vyjadřuje svůj názor těmito slovy: „*Myslím, že nadání lze nejvýstižněji definovat jako celou osobnost člověka, pokud ji hodnotíme z hlediska činnosti a možné úspěšnosti v ní.*“

Pravděpodobně první ucelenou definicí, která vyjadřuje nadání z pedagogického hlediska, vzhledem k odlišným vzdělávacím potřebám nadaných dětí, je tzv. Marlandova definice: „*Nadané a talentované děti jsou ty děti, které jsou identifikovány kvalifikovanými profesionály a které jsou vzhledem k výjimečnému potenciálu schopné vysokých výkonů. Tyto děti potřebují k realizaci přínosu pro společnost vzdělávací program a servis, které obvykle neposkytují běžné školy.*“ (In Jurášková, 2006, s. 14). Na základě výše citovaných definic je možné vymezit stručnou definici, týkající se nadaných dětí: „*Nadané děti jsou takové, které jsou díky svému výjimečnému potenciálu schopny vysokých výkonů.*“

1.5 Druhy nadání

V literatuře jsou uvedeny různé formy dělení nadání. Toto dělení není u všech autorů shodné. V. Dočkal (2005) vytváří schéma (viz **příloha č. 2**), ve kterém kritériem klasifikace je určitý druh lidské činnosti. Toto pojetí není jednoduché, neboť jednotlivé činnosti se v praxi prolínají, stejně tak se tedy budou prolínat i jednotlivé talenty. Každý z těchto druhů nadání se projevuje jiným způsobem a v jiném věku jedince. Dále Dočkal upozorňuje na fakt, že schéma nebude nikdy vyčerpávající, protože stále vznikají nové druhy činností, zařazení některých z nich navíc není jednoznačné – to se týká např. pedagogického talentu, který lze pokládat za praktický sociální talent, téměř vždy se však musí pojít s dalším tak, jak to naznačují přerušované čáry na schématu.

Dle amerických expertů DeHaana a Havighursta (In Fořtík, Fořtíková 2007) lze rozlišit 6 druhů nadání. Jde o tyto kategorie:

- **Intelektové schopnosti** – mají největší vliv na školní úspěšnost. Mezi ně patří verbální, početní, prostorové, paměťové schopnosti a faktory uvažování v rámci

základních rozumových funkcí. Kombinace těchto schopností je základem pro další druhy talentů.

- **Kreativní myšlení** – základem je schopnost rozpoznat problém, pružnost myšlení, schopnost vytvářet myšlenky nebo produkty a vymýšlet nové postupy a způsoby využití objektů, materiálů apod.
- **Vědecké schopnosti** – jde o schopnost využití čísel a algebraických symbolů. Zahrnuje aritmetické uvažování, zvědavost ve světě přírody a schopnost využívání vědeckých metod.
- **Vůdcovství (manažerské schopnosti)** – jedná se o způsobilost pomáhat skupině dosahovat vytyčených cílů a zkvalitňovat mezilidské vztahy. Tato vlastnost je důležitá pro všechny vedoucí osobnosti prakticky ve všech sférách života společnosti.
- **Zručné schopnosti (řemeslné umění)** – úspěch zde spočívá ve schopnosti manipulace, prostorové představivosti a vnímání vizuálních vzorů, detailů, podobností a rozdílů. Jsou úzce spjaté s talentem v umění, vědě i strojírenství.
- **Talent v krásném umění** – jde o schopnosti důležité pro umělce, spisovatele, hudebníky, herce a tanečníky.

Ve školním prostředí bývá převážně nejvíce rozvíjeno intelektové nadání, proto se musíme krátce zamyslet nad pojmem a významem inteligence.

1.6 Intelligence

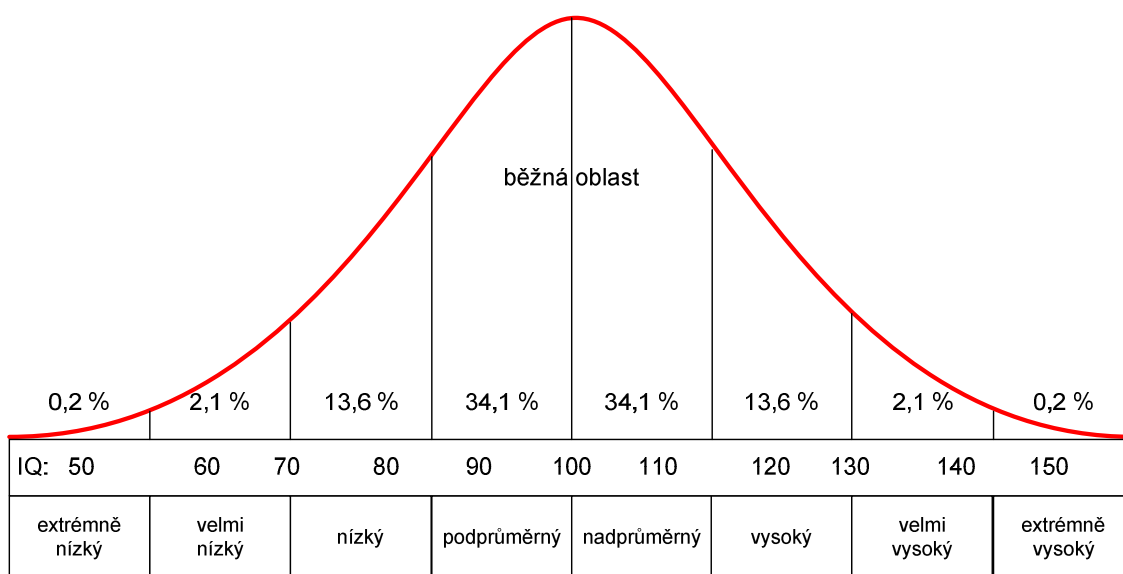
V předchozích podkapitolách jsem se zmínila o problémech a značných rozdílech v chápání pojmů nadání a talent. Začneme-li se zabývat fenoménem inteligence, jež je nedílnou součástí nadání, zjistíme, že narážíme na stále stejné terminologické obtíže. Tuto skutečnost velice trefně hodnotí M. R. Youngson (In Jurášková, 2006, s. 24), když říká: „*Na inteligenci je nejzajímavější, že vůbec nevíme, co to je ...*“ Navzdory tomuto názoru existuje mnoho definic a pojetí inteligence.

První pokusy o její měření se objevovaly již v 19. století. Moderní testování spadá až do 20. století, v průběhu kterého vznikají různé testovací baterie. Jedná se především o psychologické nástroje, proto se jimi nebudu na tomto místě blíže zabývat. Rozložení

IQ v populaci lze znázornit Gaussovou křivkou. Populační průměr, ve kterém se pohybuje většina jedinců, je kolem hodnoty 100. Čím více se IQ vzdaluje od této hodnoty, tím nižší je jeho výskyt. Uvádí se, že skóre nad 130 má kolem 2 % populace (Laznibatová, 2001). V platném legislativním pojetí je mimořádně nadaným žákem, který má právo na speciální přístup ve vzdělávání, právě žák, jehož IQ se pohybuje v pásmu 130 a výše.

Pro potřeby pedagogické veřejnosti je zřejmě nejsrozumitelnější definice M. Vágnerové (2001, s. 26): „*Intelligence není jednoduchou schopností, ale skládá se z celé řady dílčích funkcí, které se nemusí rozvíjet stejně rychle a stejně dobře. Jejich průměr je obvykle uváděn jako obecná inteligence. Tato schopnost je v populaci rozložena normálním způsobem, její distribuce má charakter Gaussovy křivky. To znamená, že největší počet dětí má průměrnou úroveň rozumových schopností. Krajní hodnoty, tj. vysoce nadprůměrné nebo výrazně podprůměrné, jsou mnohem vzácnější.*“

Obrázek č. 3 – Rozložení inteligence podle Gaussovy křivky



Pramen: Slowík, 2007

V. Dočkal (2005, s. 98) vidí problém takto: „*Dnes se slovem intelligence označuje nejčastěji schopnost či soubor schopností konvergentního, logického, především abstraktního a teoretického myšlení. Toto pojetí, jež se promítá i do inteligenčních testů*

má však v současné době mnoho oponentů. Ti se přou o to, jaká je vlastně struktura intelligence a jak dochází k vzájemnému ovlivňování jednotlivých složek.“

Kromě výše uvedených se objevuje mnoho dalších koncepcí intelligence. J. Jurášková (2006) těchto koncepcí uvádí několik. Mimo jiné např. koncepci D. Golemana, který zavádí pojem emoční intelligence, jež není závislá na IQ a zahrnuje uvědomění si sebe sama, vlastní motivaci, vytrvalost, kontrolu impulsů a nálad, empatii a optimismus. Dále koncepci A. Hasse, hovořící o morální inteligenci, která zahrnuje schopnost morálně uvažovat a morálně se chovat.

Měření intelligence se v průběhu vývoje neustále zdokonaluje. Vzhledem k současnému pojetí nadání si psychologové uvědomují, že je nutné zjišťovat jednotlivé složky osobnosti. Zajisté k tomu přispělo i to, že v posledním období se výrazně změnilo chápání intelligence, což můžeme považovat pro pedagogickou praxi za velmi přínosné. Hlavní zásluhu na této změně má H. Gardner, který ve svých pracích zastává jednoznačný názor, že neexistuje jediná intelligence. Do výzkumu přináší teorii mnohonásobné (vícenásobné) intelligence, která naznačuje, že autor uvažuje o různých souborech kognitivních kompetencí, které jsou na sobě relativně nezávislé. H. Gardner do své teorie integroval i ty druhy nadání, které bývají vyčleňovány mimo kognitivní sféru výkonů. Vytyčil 7 druhů intelligence (Gardner, 1999):

- **Jazyková (lingvistická) intelligence** – schopnost myslet ve slovech, používat jazyk na vyjádření a hodnocení složitých významů.
- **Hudební intelligence** – schopnost diskriminace výšky tónů, rytmu, zabarvení hlasu, schopnost vyjádřit myšlenky a emoce prostřednictvím hudby.
- **Logicko-matematická intelligence** – schopnost počítat a kvantifikovat, uvažovat o předpokladech a hypotézách, vykonávat složité matematické operace.
- **Prostorová intelligence** – schopnost interpretace informace ve dvou – třech dimenzích.
- **Tělesně-pohybová intelligence** – schopnost pohybové koordinace a interpretace jazyka těla.
- **Interpersonální intelligence** – schopnost efektivního sociálního chování, pochopení ostatních lidí, porozumění jim.

- **Intrapersonální inteligence** – pochopení sebe sama, uvědomění si vlastních potřeb nebo slabých i silných stránek.

Sám H. Gardner uvádí, že výčet těchto inteligencí nemusí být vyčerpávající. Již dříve představil inteligenci přírodní, která je zodpovědná za rozpoznávání přírodních dějů a v současnosti uvažuje ještě o tzv. inteligenci duchovní.

Přestože si klasické testování inteligence vysloužilo oprávněnou kritiku, dodnes je velmi populární a ani někteří odborníci si neuvědomují jeho mnohá omezení a rizika.

Jakákoliv teorie může být použita k užitku i zneužita. Stejně tomu tak je i u měření inteligence. Příkladem z historie je zneužití humanistických ideálů spojených s testováním inteligence. Binet-Simonovy testy byly v USA aplikovány i na imigranty, z nichž mnohým nebyl povolen trvalý pobyt kvůli špatným výsledkům. Ukázalo se však, že nízké skóre tu bylo způsobeno špatnou znalostí jazyka, zanedbaným vzděláním a špatnou sociální situací.

Negativní důsledky psychometrického přístupu k inteligenci se projevíly hned po prvním velkém hromadném testování v USA. Z používání Binet-Simonových inteligenčních testů vzešlo zakořenění názoru, že společnost je ohrožována mentálně nedostačujícími jedinci. Slabomyslnost byla chápána jako geneticky podmíněná nemoc a tím byly položeny základy k odstartování eugenických postupů podobným těm, které se později odehrávaly v Německu během 2. světové války v rámci programu „rasové hygieny“. Ve Velké Británii se testování zvrhlo k vytváření výlučně elitních středních škol a v USA byly testy součástí legislativy, která měla kontrolovat imigraci a nucené sterilizace geneticky podřadným osobám.

Přes všechny výhrady, které jsou k měření inteligence vznášeny, může být tato psychodiagnostická činnost užitečná, protože napomáhá k časně diagnostice nadání a tvoří základ pro rozumové nadání. Velmi důležité je ovšem dodržení interpretačních zásad výsledků testů.

2. Diagnostika mimořádného nadání u dětí

2.1 Charakteristika nadaných dětí

Nadané děti se liší od ostatních, ale neznamená to, že každé dítě, které se liší od ostatních, je nadané. Nadané děti mohou mít různé problémy, ale nemůžeme pokládat každé problémové dítě za nadané.

Nadané děti se nejčastěji vyznačují disproporcionálním, asynchronním vývojem. Asynchronnost znamená, že nadaní jedinci mohou být aktuálně na různé úrovni vývoje v oblasti kognitivní, fyzické a emocionálně sociální. Disproporcionalita se může projevovat i v rámci jedné kognitivní oblasti, např. nadané dítě může být vysoce nadprůměrné ve vyjadřování myšlenek, hodnocení okolních jevů, ale jen průměrné při aplikaci gramatických pravidel. Jedná se tedy o nevyrovnanou úroveň v rámci jazykového nadání (Jurášková, 2006; Laznibatová, 2001). V **příloze č. 3** je uveden názorný přehled možných disproporcí nadaných jedinců.

Různí autoři vytvořili různé seznamy nejdůležitějších projevů nadaných dětí. Z hlediska zaměření mé práce jsou zvláště důležité charakteristiky nadaných dětí v předškolním věku dle Koopmans-Daytonové a Feldhusena (In Fořtík, Fořtíková, 2007, s. 22-23), které upozorňují na akcelerované projevy z hlediska tří oblastí:

1) „*Oblast jazyka a učení*“

- *dítě brzy mluví, brzy čte, dříve zvládá jazyk na vysoké úrovni*
- *má brzy širokou slovní zásobu*
- *v komunikaci upřednostňuje používání řeči namísto činu*
- *rádo se vyjadřuje a rádo diskutuje*
- *má vlastní jedinečný způsob učení*
- *dokáže se déle soustředit*
- *ptá se na mnoho věcí, klade velké množství otázek*
- *má dobré pozorovací schopnosti a uchovává informace o tom, co pozorovalo nebo četlo*
- *rozumí abstraktním pojmům a správně je používá*
- *chápe vztah příčiny a následku*
- *po dlouhý čas vydrží být samo a samo pracuje*
- *každý problém je pro něho výzvou*

- *je fascinováno myšlenkou hry*
- *zajímá se o různé druhy knih, encyklopedií, atlasů, faktografií*
- *má širokou zásobárnu informací*
- *zajímají ho kalendáře, hodiny, hádanky*
- *vybírá si náročné aktivity jako šachy nebo pěstuje sbírky už před 5. rokem věku*
- *je výborné v kreslení, hudbě a jiných uměleckých disciplínách*

2) Oblast psychomotorického vývoje a motivace

- *dítě brzy chodí*
- *vykazuje ranou kontrolu jemné motoriky v aktivitách, jako je psaní, vybarvování nebo stavění předmětů*
- *je motivováno k objevování věcí, je zvědavé, často se ptá „proč“*
- *chce ovládat okolí*
- *rádo se učí*
- *je extrémně aktivní a cílevědomé*
- *je nezávislé v myšlení i jednání*
- *miluje projekty, kde je třeba zjišťovat informace*
- *má široké a hluboké zájmy*

3) Oblast psychosociálních charakteristik

- *dítě méně spí*
- *cítí se jiné než ostatní děti*
- *je více závislé na dospělých*
- *efektivněji jedná s dospělými než s dětmi*
- *je citlivé na nečestné jednání dospělých, a když ho dospělí neberou vážně*
- *nemá u dospělých rádo jejich nelogické a nesystémové jednání*
- *zná globální problémy, jako je válka, smrt, hladomor“*

Uvedené charakteristiky nelze využívat k diagnostice, spíše slouží k účelům vyhledávání potenciálně nadaných dětí.

Popisem projevů chování předškolního dítěte se zabývá i L. Hříbková (In Fořtík, Fořtíková, 2007) a rozděluje je do šesti oblastí:

- 1) **Kreativní oblast** – charakteristická bohatou fantazií a představivostí. Dítě ji využívá při hře nebo např. při manipulaci s barvami ve výtvarné práci. „Pohrávání si“ s různými nápady má velmi rádo, projevuje se to např. i při slovních hrách.
 - 2) **Sociální oblast** – dítě je vstřícné a empatické, někdy může být až přecitlivělé na pochvalu a kritiku. Rádo organizuje činnost vrstevníků a v kolektivu vrstevníků bývá oblíbené, což se často ve školním věku mění. Nesnáší autoritativní komunikaci, dává věcné otázky „na tělo“ a nebojí se poukazovat na nepravdivost nebo neadekvátnost některých výroků dospělých.
 - 3) **Intelektová oblast** – některé děti jsou schopny bez problémů číst a počítat. Bez potíží vytvářejí matematické úlohy, je jim jasný vztah mezi příčinou a následkem, dobře si pamatují různá fakta a mají značný rozsah pozornosti. Jsou neobyčejně zvědavé a „trápí“ své nejbližší neustálými otázkami „proč“. Pokud se intelektová kapacita nadaného dítěte nevyužívá, začne být využívána nežádoucím způsobem a může vést až k agresivnímu chování.
 - 4) **Specifické oblasti** – o zájmech v tomto věku je předčasné mluvit, neboť předškolní děti spíše experimentují s různými aktivitami, přesto však ve srovnání s vrstevníky vydrží nadaný jedinec poměrně dlouho u určité činnosti. Obecně lze říci, že u některých nadaných dětí je už patrné jejich směřování k intelektovým, uměleckým nebo pohybovým aktivitám, ačkoliv naše jistota, že správně odhadneme směr dalšího vývoje jejich nadání, nemůže být ještě zdaleka stoprocentní.
 - 5) **Oblast řeči** – dítě velice brzy mluví ve větách a má širokou slovní zásobu. Se zaujetím také naslouchá vyprávění druhých a je schopno samostatně příběh reprodukovat. Zajímá ho, jak vše dopadne.
 - 6) **Oblast jemné a hrubé motoriky** – dítě brzy sedí, leze, chodí, zajímají ho předměty okolo, před třetím rokem jeví zájem o tužku a činnost s ní spojenou, v předškolním věku je schopno kopírovat obrázky a opisovat slova. To je však jen jedna stránka projevu. Druhou může být přesný opak. Dítě má např. problém s koordinací pohybů. Jev souvisí s vývojovými nerovnoměrnostmi, s nimiž se u těchto dětí setkáváme.
- Toho všeho si mohou (a měli by) všimnout rodiče i pedagogové. Nadané dítě se nemusí projevovat všemi uvedenými příznaky. Pokud se dítě jeví jako nadané, bylo by užitečné požádat o posouzení jeho nadání i psychologa.

2.2 Problémy nadaných dětí

Hovoříme-li o určitých charakteristikách nadaných dětí, nelze opomenout i jisté charakteristické problémy, které se u nich velmi často vyskytují. Porozumění těmto specifickým je nezbytné pro volbu vhodné strategie práce s těmito dětmi. Potíže se mohou objevit velmi brzy, stává se dokonce skutečností, že na výrazné nadání malého dítěte nás upozorní právě tyto obtíže a projevy. Nejčastěji je nacházíme v těchto oblastech (Hříbková, 2007; Machů, 2006):

- **Jemná motorika**

Především u předškoláků a mladších školáků se můžeme setkat s frustrací, která pramení z vědomí, že nedokážou realizovat své představy. Vzhledem k rozdílné úrovni fyzického a kognitivního rozvoje nejsou tyto děti ještě schopny vyrobit, nakreslit či sestrojít to, co v jejich představách již existuje. Tento stav je u nich zdrojem velkého napětí, které pak mohou uvolňovat nevhodnými způsoby.

- **Interpersonální vztahy**

Mnoho nadaných dětí zažívalo nebo zažívá pocity odlišnosti a jinakosti ve vztahu ke svým vrstevníkům. Výskyt těchto pocitů je vztahován ke zvláštní situaci, ve které se mohou nadané děti v průběhu školní docházky nacházet. Na jedné straně jsou spolužáky obdivováni a na druhé straně vnímají vůči své osobě závist až nepřátelství. Ve skupině většinou zaujímají extrémní pozici leadera nebo outsidera. Pozice outsidera může být spjata s častou neschopností nadaných dětí navázat kontakt a spolupracovat s ostatními. Nadané dítě pak bývá izolováno od kolektivu. Určitou roli mohou hrát i časté introvertní sklony nadaných jedinců.

Rozumově nadané děti se v kolektivu vrstevníků často cítí nepochopené a osamocené, protože nemohou najít rozumově rovnocenné partnery, proto většinou vyhledávají společnost starších dětí nebo dospělých. Potřebují kolem sebe osoby, se kterými mohou sdílet podobné zájmy a které především mají odpovídající myšlenkové pochody.

Nadané děti mají často sklony dirigovat své okolí (vše řídit a organizovat). To se týká nejenom věcí, ale i lidí. K ovlivňování chování ostatních používají zejména verbálních prostředků. Vymýšlejí vlastní aktivity a pravidla a vyžadují jejich dodržování od ostatních. Tím zákonitě vyvolávají nevoli hlavně u svých vrstevníků. Z tohoto důvodu může docházet ke konfliktům mezi nadanými jedinci a okolím.

- **Zvýšená senzitivita**

Jedná se především o citlivost na podněty a signály ke komunikaci, přecitlivělost na kritiku a z toho někdy pramenící sklon k perfekcionismu. Nadané děti jsou velmi zranitelné a bezbranné, pokud je skupina vrstevníků odmítá nebo pokud je kritizuje. Tyto charakteristiky rovněž posilují někdy rodiče nadaného dítěte. Je to tehdy, pokud se od dítěte, které okolí označuje za nadané, očekává vždy stoprocentní výkonnost a připravenost a jeho „selhání“ je široce komentováno právě rodiči nebo i pedagogy.

- **Přílišná sebekritika a perfekcionismus**

Schopnost vidět možnosti a alternativy může být zdrojem sníženého sebevědomí, neboť tyto děti mají tendence stanovovat nereálně vysoké cíle sobě i ostatním. Když pak tyto cíle nedojdou naplnění, pociťují hluboké rozčarování, někdy se v důsledku toho rozvíjejí i deprese. Ačkoliv jejich výkon je ve srovnání s druhými vynikající, oni jsou s ním nespokojeni, což dávají najevo různými, často nevhodnými a prudkými reakcemi.

- **Vyhýbání se riskování**

Nadaní jedinci nevidí jen různé možnosti řešení, ale i potenciální problémy, které s nimi souvisí. Vyhýbání se těmto problémům může vést až k podvýkonnosti a pasivitě.

Nadané děti tedy nemají problémy kvůli síle a nadání, nýbrž kvůli slabosti. Problémem není to, jaké jsou, nýbrž jaké nejsou.

2.3 Typologie nadaných dětí

Každé dítě je individualita a platí to i o dětech, které vykazují nadprůměrné rozumové schopnosti. Na základě výše uvedených charakteristik a zkušeností odborníků s touto problematikou byla sestavena typologie nadaných dětí, jejímž cílem není zařadit jednotlivé děti k příslušným typům, ale slouží pouze jako ilustrace, s jakými možnými obecnými typy je možno se mezi nadanými dětmi setkat. Zmíněnou typologii sestavili Betts a Neihart (In Portešová, 2001– 2008). Nadané dítě může být:

- 1) **úspěšné** – velmi dobře se učí, vzorně se chová, je příkladem pro ostatní
- 2) **vysoce tvořivé** (jsem jiný, jsem sám) – neustále něco objevuje, experimentuje, neuznává zvnějšku daná pravidla, vše opravuje, špatně se ovládá, je konfliktní
- 3) **maskující své schopnosti** – zastírá, co umí, aby bylo přijato ostatními dětmi a okolím, obvykle má velmi nízké sebehodnocení (častěji dívky)
- 4) **„ztroskotale, odpadlé“** – stále nespokojené, vždy v opozici, neustále vyrušuje nebo rezignuje a neplní žádné povinnosti, obvykle nízké sebevědomí a pocit, že mu/jí nikdo nerozumí
- 5) **autonomní** – nezávislé, vše zvládá samo, bez pomoci, samo si organizuje práci, mívá pozitivní sebehodnocení a dovede riskovat
- 6) **s tzv. „dvojí výjimečností“** – nedokáže pracovat pod časovým presem, bojí se selhání, a proto nezvládá nebo nedokončuje úkoly a činnosti

Některé nadané děti mají na jedné straně výjimečné schopnosti – nadání, ale trpí současně určitým handicapem (v anglické terminologii bývají nejčastěji označovány jako „twice exceptional“). Společným rysem celé této skupiny dětí je, že bývá obtížné ji identifikovat. Handicap a nadání se často vzájemně kompenzují, maskují, a proto bývají tyto děti pedagogy označovány většinou jako průměrné. Mezi nejčastější kombinace rozumového nadání a diagnózy patří:

- nadané děti s SPU (zejména s dyslexií, dysgrafií a dysortografií)¹⁾
- nadané děti se specifickými vývojovými poruchami chování ADHD / ADD²⁾
- nadané děti s Aspergerovým syndromem³⁾

Nadání jedinci mohou disponovat pouze některými projevy, na druhou stranu ani jejich výskyt není zárukou určení nadání.

¹⁾ Specifické vývojové poruchy učení jsou poruchy způsobující problémy v rámci vzdělávacího procesu, kdy postižení jedinci projevují nedostatečně rozvinuté schopnosti, což jim způsobuje výukové obtíže. Dyslexie – specifická porucha čtení; dysgrafie – specifická porucha psaní; dysortografie – specifická porucha pravopisu. (Pedagogický slovník, 2009)

²⁾ ADHD = (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) porucha pozornosti provázená hyperaktivitou
ADD = (Attention Deficit Disorder) porucha pozornosti (Pedagogický slovník, 2009)

³⁾ Aspergerův syndrom – porucha autistického spektra, vyznačující se narušením v oblasti sociální interakce, komunikace a představitosti. (Pedagogický slovník, 2009)

2.4 Identifikace nadaných dětí

Současným trendem je efektivní vzdělávání nadaných dětí. Předpokladem je účinný identifikační proces, kterého se účastní mnoho subjektů (např. rodiče, pedagogové, speciální pedagog, psycholog).

Nadání představuje celý soubor charakteristických projevů, které pokud se prezentují v globále, potvrzují, že se jedná o výjimečné nadání. Problém nastává v případě, že ne vždy se tyto znaky společně projevují, zůstávají skryté (latentní). Úkolem rodičů, pedagogů, speciálních pedagogů, psychologů a dalších subjektů je toto latentní nadání odhalit. Již v předchozích podkapitolách bylo řečeno, že nadání je možné odhalit již v raném a předškolním věku. J. Lazníbatová (2001) vychází z vlastních zkušeností, které ji dovádějí ke zjištění, že věková hranice pro určení nadání se posouvá do nejnižších věkových kategorií (1,5–2 až 3 roky). Obdobného názoru jsou i Urban, Gardner a Freemanová, Terman, Odenová (tamtéž). Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že čím je dítě mladší, tím obtížnější je jeho identifikace, protože není k dispozici dostatečné množství diagnostického materiálu vhodného pro raný věk. Je proto možné dojít i k omylům, které mohou být v pozdějších letech těžce napravitelné. Porterová (In Jurášková, 2006) uvádí dva eventuální typy pochybení:

- **Pozitivní chyba, tzv. neúčinná identifikace**, kdy je dítě identifikováno jako mimořádně nadané, přestože ve skutečnosti takové není.
- **Negativní chyba, tzv. neefektivní identifikace**, kdy v procesu identifikace mimořádně nadané dítě není zachyceno.

Etapy identifikačního procesu:

- **nominace** – navržení dítěte jako potenciálně nadané
- **identifikace** – proces vyhledávání nadaných; mapování jejich schopností
- **diagnostika** – individuální vyšetření v poradenském zařízení

Jakýkoliv pokus o identifikaci a tedy i specifikaci nadání dítěte postrádá smyslu, pokud není navázán na změny v jeho vzdělávání. S každým vyšetřením musí souhlasit zákonní zástupci, se kterými je potřeba v průběhu celého identifikačního procesu úzce spolupracovat.

Identifikační proces můžeme členit na záměrný a nezáměrný. Nezáměrná identifikace probíhá zejména v rodině, kde si rodiče, popř. další příbuzní všimnou akcelerovaného

vývoje u dítěte. V České republice nezáměrnou identifikaci provádějí primárně i pedagogové. L. Hříbková (2009) připomíná, že identifikaci zaměřujeme především na latentní případy. Aby mohla být identifikace cíleně záměrná, musel by být vytvořen takový systém a identifikační postup, do kterého by mohlo vstoupit každé dítě, což je v současné době nerealizovatelná představa i v zemích, kde má podpora nadaných dětí dlouhou tradici. Předpokladem jakékoli cílené identifikace je vytvoření vhodných nástrojů, které napomohou odhalení mimořádného nadání.

Při identifikaci se můžeme setkat s dalším jevem. Pedagogové, kteří nemají dostatek znalostí a zkušeností s prací s nadanými dětmi, zpravidla bez obtíží identifikují bystré děti, které nesprávně označují jako mimořádně nadané. Mnohdy si ani neuvědomují, že nadané dítě může být to, které je často v opozici, neplní své úkoly stoprocentně, protože je považuje za zbytečné, může se jevit jako nepozorné, hyperaktivní apod. Jelikož tyto děti nejsou považovány za nadané, nedochází k maximálnímu rozvoji jejich potenciálu. V **příloze č. 4** jsou vymezeny rozdíly mezi nadaným a bystrým dítětem. Tyto charakteristiky jsou důležité pro uvědomění si diferencí mezi bystrými a nadanými dětmi, ale to neznamená, že by pedagogové měli rozvíjet pouze děti nadané.

Obdobně, jako se pedagogové mohou mýlit při identifikaci a zaměnit bystré dítě za nadané, přecházejí a kolují i mezi odbornou veřejností mýty o nadaných jedincích. V **příloze č. 5** jsou uvedeny některé z nich. Tato tvrzení jsou vsutku pouhými mýty nezakládajícími se na pravdě. Tím není řečeno, že by pro některého mimořádně nadaného jedince nemohlo jisté tvrzení platit. Mimořádně nadaní jedinci jsou silné individuality, z nichž každá se projevuje odlišnou strukturou osobnostních charakteristik, zájmů apod.

Každé dítě je neopakovatelnou individualitou, proto neexistuje návod, jaký způsob výchovy, vzdělávání, podpory nebo vedení je ten nejlepší. V mnoha případech dokáže jakékoliv dítě zejména nezkušené rodiče zcela zaskočit a vyčerpat, nadané dítě pak obzvlášť. Vyžaduje více pozornosti, dostatek podnětů a obrovskou dávku trpělivosti. Čím více vyniká v jedné oblasti, tím více problémů může mít v jiné, pro život ve společnosti důležité – sociální sféře, při komunikaci, adaptaci, socializaci aj. Rodiče se často potýkají s otázkami, je-li jejich potomek v pořádku, jak nejlépe uspokojit jeho potřeby a jak zajistit všestranný rozvoj jeho osobnosti.

Vzhledem k tomu, že prospěch z nadání má i společnost, měla by mít zájem nadané děti podporovat. I když člověk na společnosti v mnohém závisí, přijímá hodnoty hmotné, duševní i mravní, mnohé také společnosti vrací, tvoří a buduje. Právě nadaní jedinci, o které společnost pečovala, její hodnoty a normy vytvářejí. Proto je důležité jim zajistit kvalitní vzdělání s individuálním přístupem, ale také bezpečí a zázemí pro plný rozvoj jejich nadání.

3. Edukace a rozvoj osobnosti nadaného dítěte

Rozpoznání jednotlivých charakteristik nadaných dětí a jejich následná identifikace slouží jednoznačně k tomu, aby byl těmto dětem poskytován speciální přístup v rámci celého vzdělávání.

3.1 Edukační potřeby nadaných dětí

Vzdělávací potřeby nadaných dětí se částečně odlišují od potřeb běžné populace. Chybou je podporovat pouze specifický talent – je třeba věnovat se osobnosti jako celku. Pokud se u nadaných dětí primárně zohledňují pouze aspekty intelektového vývoje, resp. otázka kognitivních schopností, některé specifické osobnostní projevy mohou zůstat nezpozorované. Tyto specifické projevy, resp. problémy se objevují v oblasti osobnostní, emocionální a sociální, a můžou významně ovlivňovat celkové hodnocení dítěte. Proto je potřeba poznat specifický vývoj právě v emocionální a sociální oblasti. (Laznibatová, 2001)

Potřeby nadaných dětí dle T. Kerryho (In Laznibatová, 2001) se týkají tří oblastí: kognitivní, afektivní a sociální.

Do kognitivní oblasti patří:

- příležitost na nezávislé samostatné učení
- příležitost získávat zkušenosti v řešení problémů
- příležitost rozvíjet efektivní strategie učení
- příležitost pracovat na vyšší kognitivní úrovni

V afektivní oblasti je potřeba vytvářet podmínky na získávání zkušeností, které:

- podporují odvahu klást otázky
- zvyšují připravenost vytvářet nečekané hypotézy
- zvyšují připravenost riskovat

Potřeby ze sociální oblasti by měly nadaným dětem pomáhat:

- aby se učili vážit si jiných lidí a vycházet s nimi
- aby se naučili akceptovat úlohu vedoucího
- aby přijímali svoji identitu bez arogance nebo studu

Tyto specifické potřeby jsou mimořádně významné pro zdravý vývoj, a proto je důležité zabezpečit přiměřené podmínky na jejich uspokojování ve škole.

Rozvoji nadaného dítěte ve škole napomáhají dle J. Laznibatové (2001) následující faktory:

- klima – atmosféra školy, třídy, kolektivu žáků, vrstevnických skupin ve škole
- pedagog – kompetentní, empatický, spravedlivý, pečlivý, který napomáhá, podněcuje, motivuje, dokáže připustit, podpořit, stáhnout se do ústraní, akceptovat nezvyklé řešení a podporovat je, naslouchat dítěti a vnímat ho
- vědomé a cílené úsilí dítěte, dobrý postoj ke škole, učení se

Schopnosti i potřeby dokonce i stejně starých dětí jsou velmi různé, musí se tedy lišit i příležitosti. Je mnoho šestiletých dětí, které mají intelektuální úroveň osmi či devítiletých, ale emocionálně jsou v rovině čtyřletých. Intelektuálně jsou většinou daleko vpředu, se svými city však často zůstávají samy. Když jim emocionálně nepomůžeme, své jedinečnosti, svého talentu se vzdají. Budou „jako ostatní“, aby už nezůstávaly osamělé, nebo se z nich vyvinou nespokojení samotáři.

3.2 Formy vzdělávání nadaných dětí

Vzdělávání nadaných dětí nemá v České republice dlouhou tradici. V rámci minulého režimu byly projevy jakéhokoli mimořádného nadání považovány spíše za nemístné elitářství. V současnosti jsou v České republice následující možnosti vzdělávání nadaných dětí:

- integrace nadaných dětí v běžné třídě školy
- segregace
 - samostatné třídy pro nadané děti
 - samostatné školy pro nadané děti

Všechny uvedené typy mají své výhody a nevýhody. Vhodnost zařazení dítěte do určité formy vzdělávání pak závisí na preferencích rodičů, osobnostních předpokladech dítěte a v neposlední řadě také na stupni diagnostikovaného nadání.

Integrační vzdělávání nadaných je pravděpodobně v našich současných podmínkách nejrozšířenější. Souvisí to jednak s prosazováním této formy vzdělávání v rámci školní

a později sociální integrace, ale také s krátkým časovým úsekem, kdy je vzdělávání nadaných jedinců samostatně zahrnuto v legislativě.

3.2.1 Integrace, inkluze, segregace

Integrace a inkluze jsou pojmy, s nimiž se v Evropě pracuje od 70., resp. 90. let minulého století, v České republice od 90. let 20. století. Přesto se v dnešní době kolem nich vedou diskuze a jsou inspirací pro různé výzkumy.

Definice těchto pojmů jsou nejednotné.

„Integrace je pojem dnes už obecně velmi známý, obsahově však možná stále obtížně srozumitelný. Fakticky je takto označován nejvyšší stupeň socializace člověka.“ (Slowík, 2007, s. 31) Pod termínem integrace v nejširším slova smyslu rozumíme *„ucelení, sjednocení či sjednocování“*. Znamená *„plnohodnotné soužití zdravých a hendikepovaných jedinců, jež umožňuje respektování individuálních potřeb každého z nich v různých oblastech života (vzdělávání, zaměstnání, volný čas ap.).“* (Všeobecná encyklopedie sv. 3., 1999, s. 358) J. Slowík (2007, s. 31) označuje sociální integraci jako *„sjednocování, spojování v nový celek, kdy menšinové (minoritní) skupiny a společenská většina (majorita) rozvíjejí společenský systém, který obsahuje součásti hodnot a idejí obou stran. Každý přitom nachází své místo ve společnosti, mezi uvedenými skupinami neexistuje žádná podstatná hranice.“*

Inkluze je často brána jako synonymum pojmu integrace, někteří ji však chápou spíše jako vyšší stupeň integrace. *„Znamená zapojování. V pedagogice proces začlenění a výuka žáků se speciálními potřebami společně do jedné třídy s běžnou populací, na celý den nebo část dne.“* (Hartl, Hartlová, 2010, s. 222)

Inkluzivní vzdělávání znamená *„vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce.“* (Pedagogický slovník, 2009, s. 104) Inkluzivní vzdělávání lze tedy chápat jako přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy, která je na tento postup patřičně připravena. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti se zdravotním postižením, mimořádně nadané, dětí cizinců,

děti jiného etnika či většinové společnosti. Pedagog se všem dětem věnuje rovnocenně, nikomu více ani méně. Každý jedinec se stává objektem individualizovaného přístupu.

„V inkluzivním přístupu, pokud je to možné, nejsou využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné, nastupuje adekvátní pomoc a podpora. V tom můžeme spatřovat zásadní posun od integračních postupů, které spočívají právě v zajištění speciálních prostředků, podpory a péče.“ (Slowík, 2007, s. 32) Inkluze se dotýká všech lidí bez výjimky. Vyžaduje kooperaci dětí, rodičů, pedagogů i dalších jedinců. Zahrnuje celé školství jako systém.

Integrace / inkluze zůstává pro naše školství velkou výzvou a záleží na nás všech, jakým způsobem se s tímto úkolem dokážeme vypořádat.

„Segregace je oddělování, odlučování, vylučování. Diskriminující dělení společnosti na principu majetkovém, etnickém, rasovém, kulturním aj. V současnosti jev chápaný zejm. jako forma diskriminace.“ (Všeobecná encyklopedie sv. 7., 1999, s. 79) Dle J. Slowíka (2007) segregace znamená společenské vyčleňování, sociální exkluzi.

3.2.2 Integrace versus segregace

Mezi dvě základní formy vzdělávání nadaných dětí patří integrace a segregace. Při vzdělávání intelektově nadaných dětí se vykrystalizovalo i několik forem přechodných.

V integrované formě se nadané děti vzdělávají v klasické, nespecializované třídě, segregované formy jsou celkově zaměřeny na vzdělávání nadaných.

V segregovaném vzdělávání jsou děti mezi podobně nadanými spolužáky, kteří se navzájem mohou kladně ovlivňovat v učení. Segregovaný způsob má i výhodné podmínky pro jejich výuku. Celé prostředí školy, jednotlivé třídy a pomůcky jsou plně přizpůsobeny potřebám vzdělávání. Často bývají zařazovány i speciální programy kompenzující některé nedostatečně vyvinuté sociální a kognitivní charakteristiky dětí. Učivo pro nadané děti je zpočátku akcelеровáno, poté rozšiřováno a prohlubováno. Pedagogové pracují se stejnorodou (homogenní) studijní třídou, se sníženými počty dětí a jsou dostatečně seznámeni s problematikou nadaných dětí.

Vzdělávání v běžných školách může rovněž na dostatečné úrovni uspokojovat jedincovy vzdělávací a výchovné potřeby, avšak klade nejen na pedagoga daleko vyšší

požadavky (Machů, 2006). Zřejmě proto je zakládání specializovaných tříd jakousi kompenzací prozatím nedostačující úrovně některých běžných škol.

Rozhodování o nejvhodnější formě edukace je věc nadmíru komplikovaná. Je třeba zohlednit několik individuálních kritérií na základě konzultace rodičů a pedagogů s psychologem, popř. pediatrem, kteří určí kompletní úroveň jedince (Dočkal, 2005). Klíčovou úlohu hraje i věk. Možnost jít do první třídy již v pěti letech není vhodná pro všechny nadané děti. Velkou roli hraje to, jestli je dítě zralé pro školu sociálně. Snadno se může stát, že když nebude, vrátí se časem zpět do MŠ – a to by pro něj bylo velmi stresující.

Dalším činitelem, který je třeba brát v potaz, je druh nadání. Není vhodné dítě příliš brzy úzce profilovat. Rozvíjení některých druhů nadání si vyžaduje i náročnější požadavky (např. speciální pomůcky, organizační zázemí, bohatší vzdělávací podmínky), jejichž splnění není v silách běžné školy. V těchto případech může být segregace efektivní. Důležitý vliv na rozhodování hraje i stupeň nadání (Machů, 2006).

Obě formy vzdělávání mají nepochybně velký význam při rozvoji nadání dětí.

3.2.3 Ideál vzdělávání nadaných dětí

Ideální stav by byl, kdyby u každého dítěte mohly být zmapovány jeho silné i slabé stránky a mohlo by být vzděláváno podle individuálního plánu odpovídajícího jeho schopnostem a zájmům. To je patrně v současné době nereálné. Je ale v zájmu dětí, pedagogů i rodičů rozpoznat jejich potenciál a ve spolupráci s odborníky, kteří jsou informováni o vzdělávání a výchově nadaných, těmto dětem pomoci.

U řady dětí se jejich problémy s věkem mírní, jsou-li k tomu příznivé podmínky. Na změně k lepšímu má velký podíl schopnost rodiny poskytnout dítěti dostatečnou citovou oporu a zorganizovat přiměřený program pro jeho osobnostní a intelektový rozvoj a pro zvládnutí či zmírnění problémů, které jeho vývoj provázejí (Vondráková, 2007).

I když se pedagogové věnují nadanému dítěti individuálně, neměli by jej vrstevníci vnímat jako někoho odlišného, vzdáleného od normálu. Aktivita pro nadané děti by měly být pro ostatní jasné a průchodné. Všechny děti by měly dostat šanci pracovat na

alternativních úkolech. Pro zkušeného pedagoga může být tento přístup vhodným prostředkem k motivaci všech dětí ve třídě.

3.3 Konkrétní metody práce s nadanými dětmi

Nadané děti mají právo být vzdělávány s přihlédnutím k jejich individuálním zvláštnostem. Tomu je nutné přizpůsobit metody a postupy, používané při jejich vzdělávání. Základní postupy, které jsou ošetřeny i legislativně, jsou akcelerace a obohacování (podrobněji viz Informace **příloha č. 1**).

Akcelerace – poskytnutí učebních aktivit a obsahu na vyšší úrovni nebo rychlejším tempem:

- dřívějším zaškolením dítěte (nástup školní docházky před šestým rokem věku)
- přeskočení některého ročníku
- účast na vyučování ve vyšších ročnících v rámci jednoho nebo více vyučovacích předmětů (*tzv. kompromisní vyučování*)
- *teleskopie* – redukce času, potřebného k osvojení si učiva požadovaného běžnými učebními osnovami
- *kompakce* – zefektivnění času, který žák tráví osvojováním si regulérního obsahu, umožňuje žákům demonstrovat naučené učivo a využít čas k uplatnění rozvíjejících aktivit podle vlastního zájmu

Obohacení (enrichment) – je rozšíření, prohloubení učiva nebo učebních aktivit nad rámec běžných učebních osnov.

V edukaci nadaných dětí jsou vhodné metody dialogické: rozhovor, dialog a diskuse. V uvedených metodách je podstatná *schopnost správného kladení otázek*, které podporuje rozvoj myšlení vyššího i nižšího řádu. **Obrázek č. 4** uvádí možné důvody, proč pedagog otázky klade a zároveň, co jimi zjišťuje a rozvíjí.

Obrázek č. 4 – Analýza funkce otázek



Pramen: Fisher, 1997, vlastní úprava

Pro vzdělávání nadaných jedinců je vypracováno několik modelů, nejznámější je pravděpodobně **Bloomova kognitivní taxonomie**, která se skládá z šesti úrovní (In Jurášková, 2006):

- **Znalosti** – zapamatování si faktů a informací.
- **Porozumění** – pochopení faktů a informací.
- **Aplikace** – použití faktů a informací.
- **Analýza** – rozbor faktů a informací.
- **Syntéza** – složení něčeho nového za použití kombinací známých i nových faktů.
- **Hodnocení** – posouzení založené na určitém kritériu.

Nelze postihnout všechny aspekty týkající se vzdělávání nadaných dětí. Velmi podstatný je přístup pedagogů a jejich kompetence v dané oblasti. Klíčové je především studium a poznání osobnosti nadaného jedince a seznámení pedagogů se základy komunikace s nadanými dětmi. Neméně významné je též zvládnutí aplikace individuálních postupů při rozvíjení schopností, dovedností a vědomostí nadaných dětí.

Pedagog nadaných dětí by měl být natolik kreativní a flexibilní, aby je dokázal emocionálně oslovit, odborně jim podat informace, znázornit praktické poznatky a uměl se jim přiblížit a vycítit jejich potřeby. Je potřeba, aby nechal děti více tvořivě pracovat a myslet, přistupoval k nim tolerantněji, volněji, na bázi partnerských vztahů.

Nadaný jedinec potřebuje určité vedení, ale spíše ve formě opory, podpory, porozumění, chápavého postoje a přístupu. Důležité je postavit před každé nadané dítě realistické cíle a očekávání a ne vysoké nedosažitelné cíle. Nadané děti při svém charakteristickém perfekcionismu se už po prvním selhání stáhnou, nebudou si důvěřovat a budou odmítat pracovat, protože se budou obávat selhání a neúspěchu. I velmi samostatné nadané děti potřebují pečlivé vedení, jasná pravidla „hry“ a ohraničení možného a nemožného.

Pedagog nadaných dětí by měl zabránit všemu, co by mohlo potlačit nadšení dítěte ve škole a jeho kreativní projevy. Při výchově je třeba mít na zřeteli, že i nadané dítě se musí naučit respektovat ostatní a vyslechnout si jejich názor.

Potřebné zákazy by měly být smysluplné a dobře podložené, logicky argumentované a jasné, protože nadané děti dokážou logicky vyvrátit nesmysl a nepřijmou neexaktní vysvětlení a tvrzení.

Dobrý pedagog není ten, který pouze zprostředkovává informace, ale ten, který dává prostor na vytváření a rozvíjení osobnosti, který zohledňuje potřebu nadaných dětí klást otázky, povědět svůj názor, vyprávět, argumentovat, ale i protiargumentovat.

Pedagog musí být připravený a schopný optimalizovat vzdělávací postupy podle potřeb nadaných dětí. Kde je potřeba, rozvíjet jejich výkonové stránky, ale posilňovat i stránky týkající se emocionální a sociální sféry, stejně jako určitých vývojových disproporcí. Pedagog musí přistupovat k dítěti v celé šířce jeho osobnosti, dívat se na takového jedince globálně, brát jeho osobnost komplexně. Proto musí být jeho přístupy nejen vzdělávací, interpretační, ale také rozumějící, chápající a diferencující. (Laznibatová, 2001)

Za nejzávažnější se v současnosti považuje zohledňování specifík v rámci osobnostní a sociálně-emocionální sféry. U nadaných dětí je potřebné provádět určité korekce v rámci výchovných postupů a budovat emocionální odolnost. Dle W. Limontové (In Laznibatová, 2001) je potřeba:

- **Formovat emocionální odolnost** – aby děti nebyly často frustrované, když narazí na překážky a když výsledky jejich úsilí nejsou podle nich dost dobré. Je třeba je vést k tomu, aby se hned nevzdávali, pokud nejsou první a nejlepší, musí umět snášet i porážky a dál si věřit. Budování a upevňování takovéto osobní síly a odolnosti jim později pomůže vyhrát.
- **Rozvíjet interpersonální schopnosti a komunikaci** – tak, aby děti uměly spolupracovat, otevřeně hovořit o tom, co potřebují, co je trápí a co očekávají od jiných. Je třeba je naučit vyslechnout ostatní, citlivě reagovat a využít schopnost silné argumentace. Je potřebné podporovat a rozvíjet empatii a pozitivní sociální postoje.
- **Rozvíjet a upevňovat tvořivý potenciál** – tak, aby děti mohly a uměly směle projektovat plány, stavět si cíle a dokázaly realizovat svoje představy. Je třeba se zaměřit na odbourávání jistých osobnostních i emocionálních bariér.

Jak píše K. Urban (In Laznibatová, 2001, s. 221) „*i velmi nadané dítě je především jenom dítě, jehož svět se skládá nejenom z myšlení a řešení problémů, ale i pro něho jsou důležité pocity, emoce, zážitky, spolucítění, spoluprožívání a to možná více, než pro ostatní děti.*“

3.4 Základní principy práce s nadanými dětmi předškolního věku

Práce s nadanými dětmi bývá v některých případech náročná, proto jsou odborníky doporučována určitá obecná pravidla komunikace. Pro kategorii předškolního věku platí dle L. Hříbkové (In Fořtík, Fořtíková, 2007) tyto zásady:

- **Neautoritativní komunikace**

V tomto věku mají nadané děti často silný pocit autonomie, jejíž narušení těžce nesou. Nejvíce se jich může dotýkat, pokud rodič volí autoritativní styl výchovy a komunikace, používá systém příkazů a zákazů bez vysvětlování důvodu. Dítě prožívá pocity nepochopení vzniklé situací a brání se buď útokem, nebo uzavíráním se do sebe.

- **Pozorné naslouchání**

Pozorné naslouchání jeho potřebám a respektování jeho názorů jsou u předškoláka velmi důležité. Není to vždy jednoduché vzhledem k tomu, že nadané děti často již ve velmi útlém věku jsou schopny celé hodiny líčit příběhy, zážitky a fantazie. Někdy vymýšlejí nová pravidla her a různé zábavy pro široký okruh účastníků. Jejich „obětmi“ se stávají nejen členové vlastní rodiny, ale i široký okruh přátel a známých.

- **Nenutit nadané dítě do činnosti**

Tyto děti mají rády svá pravidla, rády samy řídí činnost druhých, ale dosti často nejsou ochotny přijímat vedení nás dospělých. Odmítají-li stanovená pravidla a potírají pořádek, je nutné zasáhnout a na svých požadavcích trvat, je však zároveň třeba vyhnout se přehnanému strukturování jejich času a hry. Mohli bychom tak ničit přirozenou touhu dítěte po vlastním objevování a nalézání nových principů vlastní cestou.

- **Poskytnout prostor pro prezentaci dítěte**

Pro každé dítě je v průběhu jeho vývoje důležité zažívat pocit, že je úspěšné, že se mu něco daří. Obdiv vrstevníků a dospělých, pocit uznání, pochvala, to vše je klíčové pro harmonický rozvoj jeho osobnosti. K tomu přispívají i možnosti prezentovat své nápady, výtvary, myšlenky.

- **Provádět společné hodnocení činností**

Nadané děti bývají často přehnaně citlivé na kritiku. Přímé kritice se dá vyhnout, pokud je do hodnocení činností zahrnuto více osob. Ještě lepší je, má-li dítě možnost nejprve samo zhodnotit výsledek činnosti. Dostává tím možnost citlivěji posoudit své nedostatky, učí se sebereflexi a poznává i to, že kritika může být velmi pozitivním faktorem osobnostního rozvoje.

3.5 Možnosti podpory nadaného dítěte v předškolním věku

Základem podpory nadaných dětí je vytvoření takového prostředí, kde se budou cítit přijímány, chápány a oceňovány rodiči, pedagogy, vrstevníky a celou společností. V raném věku, v době, kdy dítě projevuje zájem o širokou škálu informací, má rozhodující vliv zejména rodinné prostředí, harmonické vztahy mezi rodinnými

příslušníky a jejich ochota věnovat se rozvoji zájmů dítěte. Nejen matky a otcové, ale často i prarodiče, tráví čas s těmito dětmi. Oni jsou prvními osobami, které trpělivě odpovídají na jejich věčná „proč“, umožňují jim poznat různá prostředí a činnosti – usnadňují jim proniknout do takových oblastí, jako je umění, příroda, hudba. Děti, které se již jako velmi malé zajímají o konkrétní oblast, potřebují příležitost k rozvíjení zájmu. Podpora a stimulace v rodině je zásadní pro rozvoj nadání.

Vstup do MŠ je důležitým mezníkem v životě každého dítěte, pro mnohé děti však není jednoduchou záležitostí. Musí se odpoutat od jednostranné vazby na rodiče a začlenit se do širšího kolektivu. Nadaný jedinec má v tomto momentě velice ztíženou pozici. Zejména tam, kde děti nemají možnost volby činností ani jejich náročnosti, všechny děti jsou nuceny jít po obědě spát a nikdo nemá dost času odpovídat na jejich zvědavé otázky. Nadané děti, které mají vyspělý slovník i zájmy a znalosti, málokdy najdou sobě podobného kamaráda. K jejich snadné adaptaci nepřispívá ani častá přecitlivělost, obvykle provázená bouřlivými emočními reakcemi.

Ve schopnosti dítěte přizpůsobit se hraje významnou roli jeho temperament. S ohledem na něj rozlišuje J. Lazníbatová (2001) čtyři kategorie dětí:

- 1) **otevřené děti** – pozitivně a rychle reagující na nové věci a situace
- 2) **přizpůsobivé děti** – zpravidla se pozitivně připojují ke skupině
- 3) **váhavé děti** – nejprve stojí stranou, ale potom se pomalu připojí k ostatním
- 4) **uzavřené děti** – delší dobu mají k nové situaci pouze negativní postoj

Po nástupu do MŠ hraje důležitou roli osobnost pedagogů, se kterými je dítě v kontaktu, jejich profesionalita a entusiasmus. Rodiče, kteří posílají své dítě do MŠ, očekávají, že se tam dítě rozvine v oblasti rozumového poznání a sociálního přizpůsobení a také chtějí mít pocit, že jsou součástí dění v MŠ.

Současná MŠ dle Petera Younga a Colina Tyrea (In Vondráková 2002) by mj. měla být schopna zajistit tyto požadavky (viz **příloha č. 6**). Mezi nimi převažují ty, které naše MŠ většinu splňují. Nejnápadnější rozdíl je patrně v počtu dětí na jednoho dospělého. Má-li být MŠ přínosem pro všechny děti, tedy i pro nadané, je třeba

- aby byl pedagog informován o vývojových zvláštěnostech a vzdělávacích potřebách nadaných a dokázal jim pomoci orientovat se v oblastech, kde tápou.

- vytvářet výchovné programy, jež nadaným nabízejí inspiraci a možnosti sebeobjevení a nezávislého myšlení, jinými slovy: prostředí, jež umožňuje uskutečnit intelektuální, emocionální a sociální potenciál.
- podporovat hru (nejen v MŠ) – zejména inspirativní hry a hlavolamy. Ve hře se dítě naučí chápat, že existují pravidla, jež jako často v životě platí pro všechny. Zároveň se však také učí, že ve vymezeném rámci existují různé možnosti a alternativy. Pro nadané děti je učení hrou podnětné, protože tak mohou aktualizovat více potencionálů než při jiné učební metodě: fantazii, intuici, spontánnost, humor, city a samozřejmě vědění. Přehled vybraných inspirativních her a hlavolamů pro rozvoj nadaných dětí je uveden v **příloze č. 7**.
- již v MŠ zabezpečit dostatek knih, encyklopedií, slovníků a jiného podnětného materiálu z různých oborů. K tomu se váže i potřeba vhodného prostoru pro klidnou práci s tímto materiálem.
- striktně netrvat na odpoledním spaní. Místo toho mít „čas pro odpočinek“, kdy si děti mohou v klidu číst nebo prohlížet obrázky, pokud se jim nechce spát.
- umožnit individuální čas pro práci např. se skládkami, mechanickými hračkami a stavebnicemi, zvláště když se dítě o tyto činnosti zajímá.
- aby dítě mělo pocit, že je v láskyplném a bezpečném prostředí. Nemá-li jej, vynakládá značnou část energie na „přežití“ a na vlastní rozvoj mu jí pak už mnoho nezbyvá.

Každá výchova, která rozvíjí schopnosti, zároveň podporuje nadané děti, ale nadání by mělo být rozpoznáno a rozvíjeno s pomocí speciálních programů.

Je pravděpodobné, že každý pedagog se v průběhu svého působení s mimořádně nadaným dítětem setká. Měl by proto vědět, jak s ním pracovat, aby se jeho nadání dále rozvíjelo.

Shrnutí, jak pečovat a rozvíjet kompetence nadaných dětí, je přehledně zobrazeno v **příloze č. 8**.

3.6 Organizace a sdružení systematické podpory nadaných dětí

Samotná sebelepší škola není schopna naplnit vzdělávací potřeby všech nadaných dětí, proto je důležité nabízet mimoškolní aktivity, které mohou doplňovat mezery v systému

našeho vzdělávání. V této kapitole uvádím několik institucí a sdružení, které mají za cíl podporovat a rozvíjet potenciál nadaných jedinců v naší společnosti.

- **Národní institut dětí a mládeže MŠMT (NIDM)** – <http://www.nidm.cz/>

NIDM nabízí především služby pracovníkům středisek volného času, školním klubům a družinám, nestátním neziskovým organizacím a krajským úřadům.

- **Mensa ČR, Dětská Mensa** <http://www.mensa.cz/nadane-deti/>

Mensa, jako nezisková organizace zaměřená na volnočasové aktivity, podporuje rozvoj matematického a technického myšlení především propagací her a hlavolamů rozvíjejících tyto oblasti. Z nejzajímavějších činností jmenujme např. kurzy rozvoje praktické inteligence, tvůrčího psaní, síť klubů deskových her.

Dětská Mensa je součástí Mensy ČR, její členové (5 – 14 let včetně) mají (kromě práva volit a být volen) všechny práva a povinnosti ostatních členů Mensy ČR. Aktivity Dětské Mensy jsou zaměřeny především na věkovou skupinu 5 – 19 let.

- **Centrum nadání** – <http://www.centrumnadani.cz/predskolaci/sikula.html>

Centrum nadání je nestátní nezisková organizace, zabývající se podporou nadaných dětí, jejich rodičů a pedagogů. Věnuje se také nadaným předškolákům. Organizuje vyhledávání nadaných dětí již od nejranějšího věku a realizuje Klub Malý šikula. Jedná se o pravidelný program, který probíhá v prostorách klubovny Centra nadání – nyní ve více programových variantách. Realizují program vždy pro 5 – 8 dětí v jedné skupince. Většina dětí, které se pravidelně programu účastní, již v minulosti prošlo psychologickou diagnostikou a spadá do kategorie dětí s mimořádným rozumovým nadáním. Některé děti byly vyšetřeny po zahájení činnosti v tomto klubu. Program dne je strukturován tak, aby co nejlépe zohlednil individuální potřeby a schopnosti jednotlivých dětí.

- **ECHA ČR – Společnost pro talent a nadání (STaN)** <http://www.talent-nadani.cz/>

ECHA vznikla na základě požadavku většiny evropských zemí na koordinaci. Hlavním cílem ECHA je fungovat jako komunikační síť, podporující výměnu informací mezi lidmi, kteří se zajímají o vysoké schopnosti – pedagogy, vědci, psychology, rodiči i samotnými nadanými. STaN, jehož předsedkyní je PhDr. Eva Vondráková, získala zázemí v MŠ Rozmarýnek (na sídlišti Lužiny v Praze 5), ve které se konají i setkání Klubu rodičů. V této státní MŠ velmi dobře funguje třída

„Sovičky“ <http://www.msrozmarynek.cz/html/sovicky.htm> s programem pro nadané děti pod patronací STaN.

Ve třídě je pouze 18 dětí na jednoho pedagoga ve věku od 4 do 6 (resp. 7) let. Tuto třídu jsem během školního roku dvakrát navštívila, abych zjistila, jak probíhá vzdělávání nadaných dětí v praxi. Lze říci, že je zaměřeno na rozvíjení jejich výkonových stránek a posilování stránek týkající se emocionální a sociální sféry, stejně jako určitých vývojových disproporcí. Většinou se děje prostřednictvím různých sociálních her, dále zážitkovým učením (např. různými projekty „Cesta kolem světa“, „Cesta časem“) a tzv. „pokusnými dny“ – doma si „pokus“ připraví a v MŠ jej prezentují. Velmi důležitý je jejich zájem a motivace. Děti se především učí respektovat a dodržovat jasně nastavená pravidla, se kterými jsou postupně seznámeny na začátku školního roku, vzájemné spolupráci, toleranci a ohleduplnosti.

- **Kluby deskových her při školách a střediscích volného času**

Při mnoha školách, ale hlavně při střediscích volného času, existují kluby deskových her s nadstavbou pro rozvoj a podporu rozumových schopností. Hra je přirozeným způsobem zapojení rozumových funkcí, především pokud jde o hry matematické, logické, verbální či strategické. Mnoho deskových her má také své počítačové varianty a formou účasti v herním klubu je možné někdy špatně socializující nadané děti v kolektivu vrstevníků přivést k interakci s ostatními dětmi. Přehled vybraných deskových her je uveden v **příloze č. 7**.

- **Kluby rodičů nadaných dětí**

Při některých školách věnujících se nadaným dětem vznikají i specializované kluby rodičů. Kluby mají různorodý průběh např.: podpora nadaných na dané škole, vzájemné výměny zkušeností s výchovou a vzděláváním nadaných dětí, tematické besedy s odborníky, návštěvy a exkurze.

Uvedené organizace jsou pouze těmi nejznámějšími. Jinak v České republice existují různá další sdružení, která se zabývají nadanými dětmi v rámci dalších aktivit. Za všechny bych chtěla jmenovat alespoň občanské sdružení Škola dětem, které iniciovalo vznik první soukromé základní školy pro nadané děti v České republice. Tato škola, nesoucí název Cesta k úspěchu <http://www.cestakuspechu.cz/>, začala fungovat od září 2007 a najdeme ji v Praze 6 na Petřínách.

Pro sociální, ale i intelektuální rozvoj nadaných jedinců jsou důležité jejich školní a mimoškolní vztahy s vrstevníky. Základní strategie státu by proto měla být založena na tom, že těm nejmladším, předškolním dětem a žákům ZŠ, nabídne co nejširší paletu činností na různé úrovni, aby se mohli v nějaké činnosti projevit a aby bylo možné předpoklady k dané činnosti objevit v nejvhodnějším čase. (Bílá kniha, 2001)

Většina výše jmenovaných organizací sídlí v Praze nebo jiných velkých městech, avšak nadané děti žijí také mimo velká města. V naší společnosti je a pravděpodobně i zůstane mnoho dětí, které jsou sice nadané, ale nemají vytvořeny odpovídající podmínky pro rozvoj svého nadání a tudíž nemohou ani dosáhnout vynikajících výsledků. Velmi záleží na tom, jaký přístup k integraci nadaného dítěte ve třídě zaujmou pedagogové MŠ (i ZŠ) a jaké podmínky pro něho vytvoří.

II. Praktická část

4. Depistáž nadaných dětí v MŠ

4.1 Cíle, stanovení výzkumných problémů a hypotéz

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo nastínit problematiku integrace dětí mimořádně nadaných do MŠ. Chtěla jsem co nejvíce přiblížit potřeby a nároky těchto dětí – na rodiče, pedagogy, prostředí, formy a metody vzdělávání.

Dílčí cíle zjišťují

- 1) zda jsou v MŠ integrovány nadané děti
- 2) zda mají v MŠ odpovídající personální i materiální podmínky
- 3) zda nadané děti mají potřebný individuální přístup ke vzdělávání

Výzkumné problémy

Ve většině MŠ v České republice se pedagogové potýkají s identifikací a vzděláváním nadaných dětí. Tento problém může mít několik příčin. Jedna z nich je, že pedagogové nemají dostatečné profesní dovednosti a znalosti týkající se identifikace a vzdělávání nadaných dětí. Další příčinou mohou být nevhodné podmínky pro vzdělávání nadaných dětí, způsobené zejména vysokým počtem dětí na jednoho pedagoga.

Nesnadné je i samotné vzdělávání nadaných dětí vzhledem k jejich možným projevům sociálně-emočních problémů a potřebné speciální pedagogické intervenci.

Hypotézy

- 1) Předpokládám, že v 70% na nadání dítěte upozornili rodiče.
- 2) Domnívám se, že v 90% je identifikace nadaného dítěte v MŠ problematická, z důvodu vyššího počtu dětí na jednoho pedagoga.
- 3) Domnívám se, že v 80% je identifikace nadaného dítěte v MŠ problematická z důvodu menších profesních dovedností a znalostí pedagogů týkajících se vzdělávání nadaných dětí.
- 4) Odhaduji, že více než 50% nadaných dětí má intelektové nadání.
- 5) Domnívám se, že u 75% nadaných dětí se projevují sociálně-emoční problémy.
- 6) Předpokládám, že až v 90% se u nadaných dětí projevují problémy v sociálních kontaktech (vrstevnické vztahy).
- 7) Myslím si, že až 95% mimořádně nadaných dětí potřebuje speciální pedagogickou intervenci.

4.2 Popis výzkumných metod

„Výzkumná metoda je všeobecný název pro proceduru, která se sleduje při výzkumu. Výzkumná metoda má jisté vlastnosti, které je potřebné dodržet při jejím používání. V rámci každé výzkumné metody je možné vytvořit konkrétní výzkumný nástroj.“ (Gavora, 1996, s. 11)

Ke svému kvantitativnímu výzkumu jsem použila *nestandardizovaný anonymní dotazník*, který se skládá ze dvou částí (statistické a výzkumné) a obsahuje 14 otázek uzavřených, 8 otázek polouzavřených a neobsahuje otevřené otázky (viz **příloha č. 10**). Cílem dotazníku je vyhledat nadané děti v MŠ, zjistit zda mají v MŠ potřebný individuální přístup a odpovídající personální i materiální podmínky k jejich vzdělávání.

„Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Jednotlivé prvky dotazníku se nazývají otázky. Otázka dotazníku se však někdy označuje jako položka. Položka je vhodnější označení tehdy, když výrok nemá tázací, ale oznamovací formu.“ (Gavora, 1996, s. 53)

„Položky dotazníku lze třídit podle různých kritérií, z nichž nejčastěji se uvádějí: cíl, pro který je položka určena, forma požadované odpovědi a obsah, který položka zjišťuje.“ (Chrátka, 2007, s. 164)

Forma požadované odpovědi může být otevřená (otázka neurčuje respondentovi alternativní odpovědi), uzavřená (otázka nabízí hotové alternativní odpovědi) a polouzavřená (otázka nabízí alternativní odpovědi a potom žádá vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky).

Kvantitativní výzkum doplňuji dvěma kazuistikami.

Pojem kazuistika je ve vztahu k moderním vědám užíván jako synonymum pro případovou studii. *„Případová studie je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů. Základem případového šetření musí být sběr skutečných dat vztahujících se k objektu výzkumu (případu).“* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 97) Lze ji označit jako intenzivní a detailní popis konkrétního jednotlivce a jeho případu, která je založená na pozorování, rozhovorech a záznamech z práce s tímto jedincem. Jedná se o písemné shrnutí všech informací, které o případu máme, kvalitativní analýzu procesu, vedoucího k určitým

výsledkům. Při zpracování kazuistiky používáme zpravidla předem vypracovanou strukturu popisu.

Při tvorbě kazuistik jsem využila především výzkumné metody: *otevřené zúčastněné přímé nestrukturované pozorování* (dítěte v prostředí MŠ) a *hloubkový polostrukturovaný rozhovor – interview* (s rodiči, pedagogy a s dítětem), k jejichž zaznamenání jsem použila *terénní zápisy (poznámky)*, a dále analýzu dokumentů (rozbor výsledků šetření z PPP, IVP).

„Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, a dále prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje.“ (Gavora, 1996, s. 16)

„Zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 144) Dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, i když badatel nezasahuje do výuky. Při otevřeném zúčastněném pozorování jsou jedinci informováni (a nejlépe požádáni o souhlas s výzkumem). (Švaříček, Šed'ová, 2007)

„Přímé pozorování znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 145) I za nejprůzračnějších okolností pozorovatel svou přítomností ovlivňuje pozorování. Zmenšení zkreslení nastává, když se pozorovatel postupně sblíží s pozorovanými osobami. (Gavora, 1996)

„Při nestrukturovaném pozorování se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy, škály anebo jiné přesné nástroje. Určeny jsou jen konkrétní události, jevy a osoby, které se mají pozorovat.“ (Gavora, 1996, s. 17)

Při terénních zápisech *„pozorovatel neuskutečňuje úplný záznam věcí, ale z existujících jevů vybírá věci, kterým věnuje pozornost. Pozorovatel sám rozhoduje, co je pro pozorování důležité a co ne. Doplnuje záznam o vlastní komentář k pozorovaným jevům.“* (Gavora, 1996, s. 20)

Rozhovor je postaven na interpersonálním kontaktu; jeho úspěšnost závisí na navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry výzkumníkem. Umožňuje volnost a pružnost, a proto se v něm dává přednost otevřeným otázkám před uzavřenými.

4.3 Popis výzkumného souboru

Výzkum jsem prováděla prostřednictvím e-mailu mezi pedagogy MŠ ve všech 14 krajích České republiky (dále jen ČR).

4.3.1 Předvýzkum

Předvýzkum jsem provedla ve třech MŠ (státní, soukromé a alternativní) v Praze. Osobně se znám s ředitelkami MŠ již z dřívější spolupráce. Dotazník jsem ve Wordu e-mailem zaslala ředitelkám MŠ, které mi jej vyplnily a napsaly i připomínky.

- 1) Státní MŠ, jejímž zřizovatelem je obec resp. městská část, je 9 třídní: 4 třídy věkově heterogenní, 2 třídy předškolních dětí, 2 třídy mladších dětí, 1 třída nejmladších dětí. Kapacita tříd je 20 – 25 dětí. Školní vzdělávací program (dále ŠVP) je zaměřen na přirozený rozvoj celé osobnosti předškolního dítěte prožitkovým učením – větší pozornost je věnována pohybovým aktivitám. Ředitelka MŠ mi (po konzultaci s pedagogy MŠ) dotazník ochotně vyplnila s tím, že v MŠ mimořádně nadané dítě nemají anebo o něm neví.
- 2) Státní MŠ, jejímž zřizovatelem je obec resp. městská část, je 5 třídní. Všechny třídy jsou věkově heterogenní. Kapacita tříd je 25 dětí. Děti jsou vzdělávány podle zásad waldorfské pedagogiky⁴⁾, která vychází z myšlenek Rudolfa Steinera (1861 – 1925). Cílem je harmonický vývoj celého člověka, nejen jeho intelektu, při respektování vývojových zákonitostí a zvláštností. Waldorfská pedagogika mj. působí všestranně a odmítá jednostrannost (nevyvyšuje „talenty“). Ředitelka MŠ mi dotazník vyplnila s tím, že nadané děti nevyhledávají a domnívá se, že je ani nemají. Do dotazníku mi mj. napsala: *„V předškolním věku bychom měli hledět na harmonický vývoj dítěte a rozvoj talentu ponechat na pozdější dobu. Je třeba si uvědomit, co všechno se v prvním sedmiletí tvoří (orgány v těle) a vzniká (osobnost), což se v pozdějším věku již nedá výrazně ovlivnit, na rozdíl od talentu, který se dá prohlubovat celý život. Ve školce se má dítě dobře cítit, mít dost podnětů, v dobrém slova smyslu mít dost*

⁴⁾ Waldorfská pedagogika vychází z vývojových období dítěte a mladého člověka, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a jeho schopnosti učit se. Učební plán, metody a obsahy výuky jsou z tohoto poznání přímo odvozeny. Na výchovu je nahlíženo jako na vývojový proces, v němž jsou určité předměty zaváděny ve specifických fázích individuálního rozvoje osobnosti. Pramen: <http://www.iwaldorf.cz/>

prostoru pro volnou i řízenou hru. Prostě vše pro naplnění pyramidy lidských potřeb.“

3) Soukromá MŠ, jejímž zřizovatelem je občanské sdružení, je jednotřídní. Třída je věkově heterogenní a kapacita je 20 dětí. Děti jsou vzdělávány metodou M. Montessori.⁵⁾ Tato metoda vychází z individuálních potřeb dítěte a rozvíjí všechny vývojové složky: intelektovou, sociální, fyzickou, emocionální a duchovní. Cílem programu je rozvíjet dítě tempem, které odpovídá jeho nadání. Ředitelka MŠ mi vyplnila dotazník s tím, že ve třídě mají mimořádně nadané dítě (dívku). Po tomto zjištění jsem ji požádala, zda by bylo možné se zkontaktovat s rodiči a napsat o ní kazuistiku, což mi velmi ochotně zprostředkovala.

Ředitelky se shodly, že dotazník je srozumitelný a není třeba jej měnit nebo doplňovat.

4.3.2 Vlastní výzkum

Vlastní výzkum probíhal v období od 6. června do 15. července 2011. Vytvořila jsem pro něj www stránky <http://test7000.ic.cz> (viz **příloha č. 11**), kde jsem dotazník zveřejnila. Prostřednictvím e-mailu jsem průvodním dopisem (viz **příloha č. 9**) oslovila ředitelky (ředitele) MŠ ze všech 14 krajů a požádala jsem je o vyplnění dotazníku s odkazem na www stránky. V příloze jsem jim zaslala dotazník i v PDF (<http://test7000.ic.cz/Dotaznik.pdf>). V Praze jsem vybrala 80 MŠ (rovnoměrně ze všech městských částí), v ostatních krajích po 17 MŠ. Snažila jsem se vybrat MŠ nejen státní, ale i soukromé, alternativní nebo církevní. Celkem jsem požádala o spolupráci 301 MŠ. Z tohoto počtu se mi 109 e-mailů (z různých technických důvodů) vrátilo jako nedoručitelné (např. neplatná e-mailová adresa). Dotazník mi vyplnilo 81 respondentů, ale 4 dotazníky nebyly úplně vyplněné, proto jsem je musela vyřadit. Z počtu 192 pravděpodobně doručených e-mailů se mi vrátilo 77 zcela vyplněných dotazníků, což je cca 40% návratnost. I když nelze toto číslo brát za směrodatné, protože je

⁵⁾ Metoda M. Montessori pomocí speciálních učebních pomůcek a vytvořením vhodného prostředí podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu zafixovat si správné pracovní návyky i vytvářet svůj vlastní úsudek. Role pedagoga je postavena na nenápadném vedení a taktní pomoci, to ostatně vyjadřuje i motto: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Pramen: http://www.montessoricr.cz/Montessori_CR.php

pravděpodobné, že na jeden e-mail mohlo odpovědět i více pedagogů ze stejné MŠ, ale z jiných tříd.

Při výzkumu, jsem se potýkala s několika překážkami. Největším problémem bylo získání e-mailů na MŠ. Neexistuje jeden kompletní seznam s aktuálními kontakty, který by zahrnoval MŠ státní, soukromé, alternativní i církevní ze všech krajů ČR. Musela jsem hledat v několika neúplných seznamech. Při hledání a kopírování e-mailů z jedné soukromé databáze mi byl zablokován přístup a nemohla jsem dál pokračovat. Bohužel nikde nebyl uveden kontakt, kam bych se mohla obrátit s žádostí o poskytnutí informací.

Další nesnází bylo, že v některých krajích (dle <http://materske-skoly.cz/>), nemá více jak polovina MŠ e-mail, přestože některé z nich mají vlastní www stránky (e-mail nebyl uveden ani na www stránce). Jedná se zejména o kraje Vysočina, Olomoucký a Pardubický.

V neposlední řadě je otázkou, zda byly e-maily skutečně doručeny a kolik respondentů odpovědělo na jeden doručený e-mail.

4.4 Vyhodnocení a interpretace

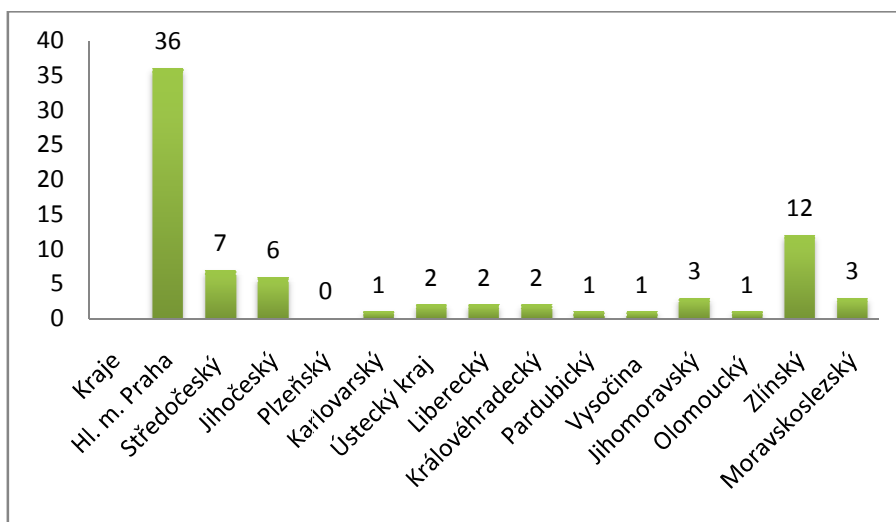
Ve svém vyhodnocení a interpretaci budu pojem respondent (dotazovaný, účastník dotazníkového průzkumu) používat ve smyslu pedagog MŠ. Zajímá mě především MŠ resp. třída, ve které pedagog pracuje, protože je možné, že pedagog žije v jiném kraji, obci / městě, než kde momentálně působí.

Statistická část dotazníku

1) Kraj

V této položce jsem zjišťovala, kolik respondentů a z kterých krajů ČR mi dotazník vyplnilo. Nejvíce jich odpovědělo z Prahy (36), významné je i druhé místo – Zlínský kraj, z kterého mi odpovědělo 12 respondentů. Z Plzeňského kraje mi neodpověděl nikdo. Poněvadž nevím přesně, kolik e-mailů bylo v určitém kraji doručeno, nelze zjistit procentní rozložení.

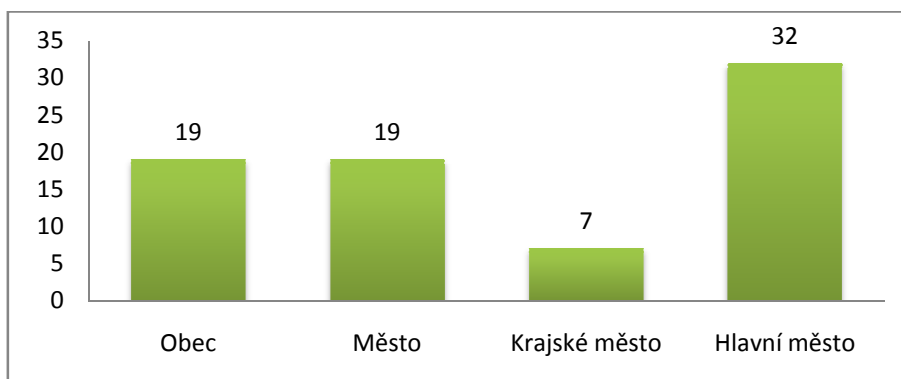
Graf č. 1 – Kraj



2) Velikost obce / města

V této položce jsem zjišťovala velikost obce / města, odkud respondenti pochází. Nejvíce jich odpovědělo z hlavního města Prahy a na druhém místě se shodně umístili respondenti z obcí a měst. Nejméně jich bylo z krajských měst.

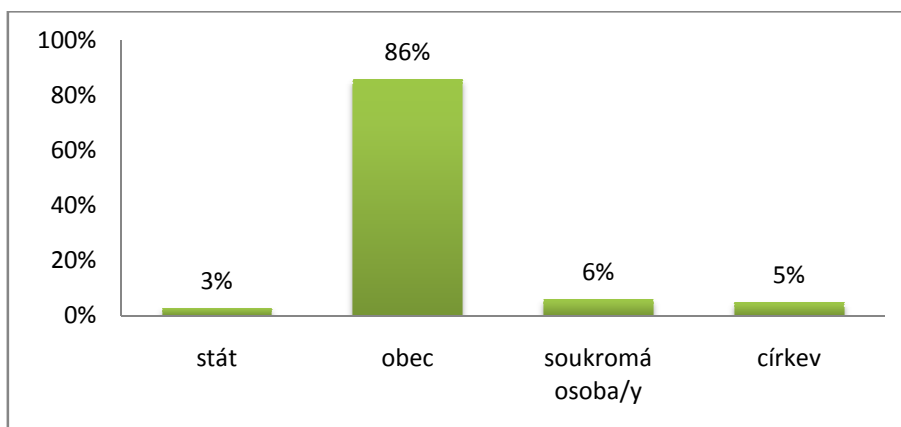
Graf č. 2 – Velikost obce / města



3) Zřizovatel

V této položce jsem se zaměřila na zřizovatele MŠ. Téměř naprostá většina respondentů (cca 86%) mi odpověděla, že zřizovatelem MŠ je obec resp. městská část.

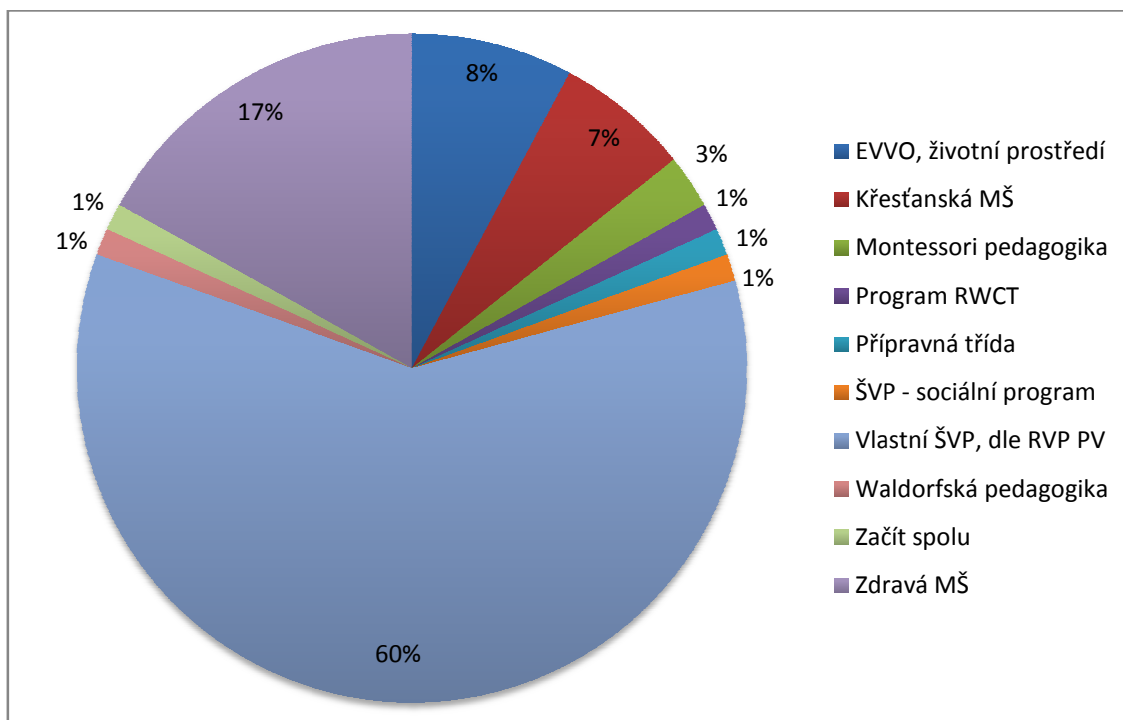
Graf č. 3 – Zřizovatel



4) Zaměření / program

V této položce jsem se zajímala o zaměření nebo program MŠ. Nejvíce MŠ (60%) má svůj vlastní ŠVP bez nějakého dalšího zaměření. Na druhém místě jsou MŠ podporující zdraví (program Zdravá MŠ), kterých je 17% a na třetím místě téměř shodně (7 – 8%) jsou MŠ zaměřující se o životní prostředí (EVVO) a křesťanské MŠ.

Graf č. 4 – Zaměření / program



5) Velikost MŠ

V této položce jsem zjišťovala velikost MŠ – počet tříd a celkový počet dětí v MŠ. Počet tříd v MŠ se pohybuje od 1 do 7. Celkový počet dětí v MŠ je od 15 do 177. (viz **příloha č. 12**)

6) Počet dětí ve třídě

V této položce jsem se zajímala o počet dětí ve třídě. V jedné třídě je od 15 do 28 dětí. (viz **příloha č. 12**)

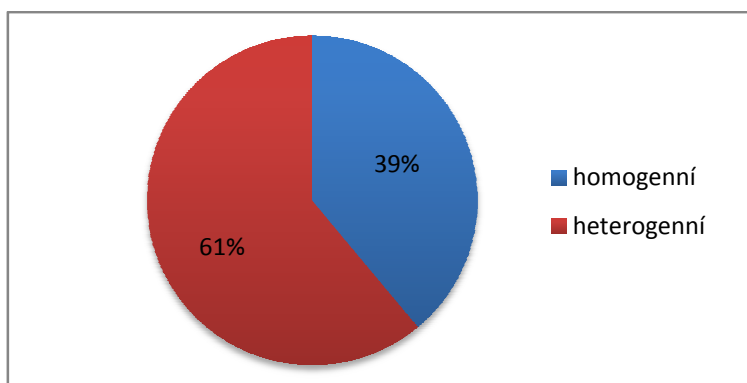
7) Počet pedagogů ve třídě

Protože jenom počet dětí ve třídě nezjišťuje, kolik dětí připadá na jednoho pedagoga, zajímala jsem se i o počet pedagogů ve třídě a to zvlášť dopoledne (zejména v době ranních činností) a odpoledne. Dopoledne je v převážné většině ve třídě pouze 1 pedagog, 15 respondentů mi odpovědělo, že mají dopoledne 2 pedagogy a 1 respondent mi odpověděl, že mají dokonce 3 pedagogy. Většinou se jednalo o soukromé MŠ nebo měli ve třídě integrované dítě. (viz **příloha č. 12**)

8) Věkové složení třídy

V této položce jsem se zajímala o věkové složení třídy. Věk dětí se zpravidla pohybuje od 3 do 7 let. Pouze 8 respondentů mi odpovědělo, že mají ve třídě i děti mladší 3let. (viz **příloha č. 12**) Dále mě zajímalo, zda jsou třídy věkově heterogenní nebo homogenní. Převažují třídy s věkově heterogenním složením (61%).

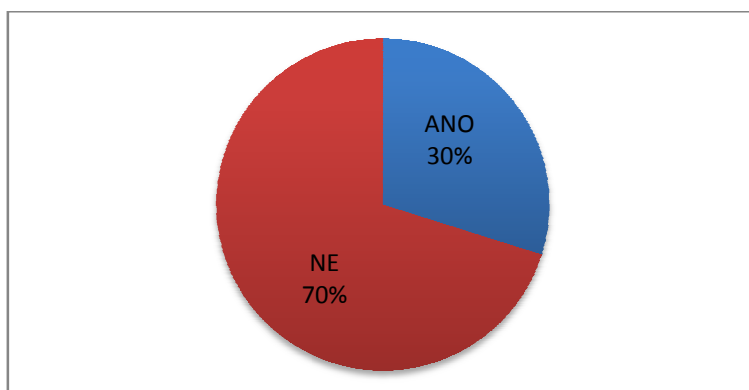
Graf č. 5 – Věkové složení třídy



9) Máte ve třídě integrované dítě?

Touto otázkou jsem zjišťovala, zda je ve třídě integrované dítě, protože na základě integrace může být snížen počet dětí ve třídě nebo přítomen asistent (osobní nebo pedagoga). Většina respondentů (70%) mi odpověděla, že nemají integrované dítě.

Graf č. 6 – Integrované dítě ve třídě



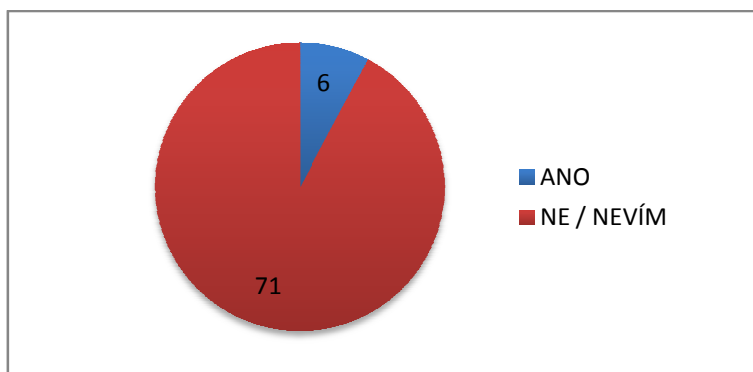
Výzkumná část dotazníku

10) Máte v letošním školním roce (2010 / 2011) ve třídě mimořádně nadané dítě?

Tato otázka byla rozhodující pro další vyplňování dotazníku. Většina respondentů napsala, že ve třídě nadané dítě nemají, neví o něm, nebo nedokážou posoudit, zda je nadané. Pouze 6 respondentů mi odpovědělo, že mají v MŠ nadané dítě.

Protože se jedná o skutečně nízký počet, nelze následující výsledky týkající se nadaných dětí zobecňovat.

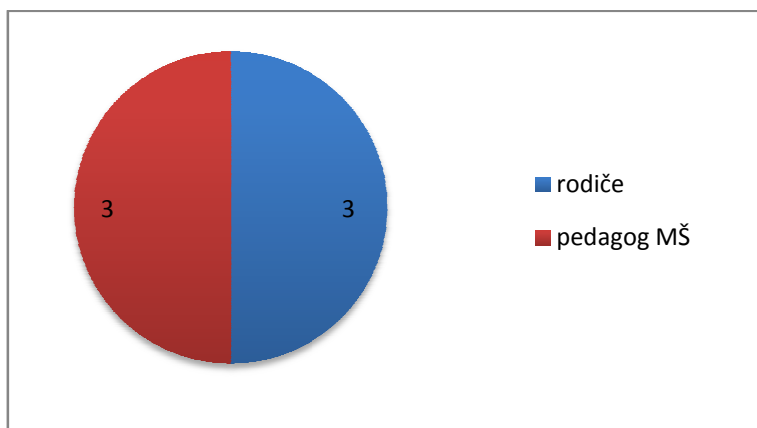
Graf č. 7 – Nadané dítě ve třídě



11) Kdo na nadání dítěte první upozornil?

Na tuto otázku mi respondenti shodně odpověděli: 3 – rodiče a 3 – pedagog MŠ.

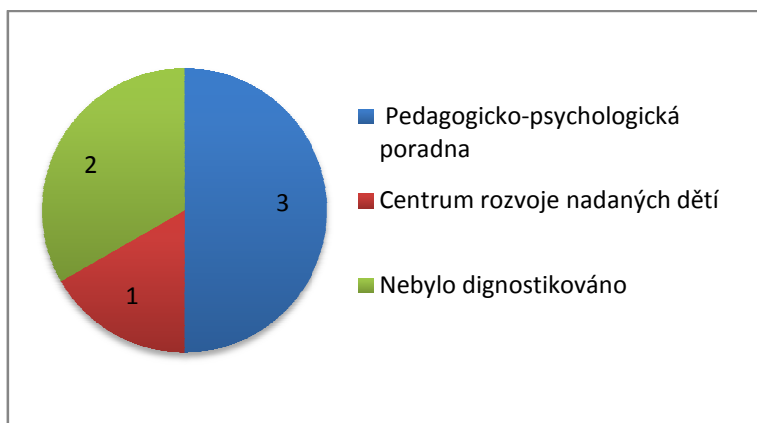
Graf č. 8 – Upozornění na nadání



12) Pokud bylo dítě diagnostikováno jako mimořádně nadané, kdo jej diagnostikoval?

Ve 3 případech bylo dítě diagnostikováno v Pedagogicko-psychologické poradně, v 1 případě v Centru rozvoje nadaných dětí a 2 děti nebyly diagnostikovány.

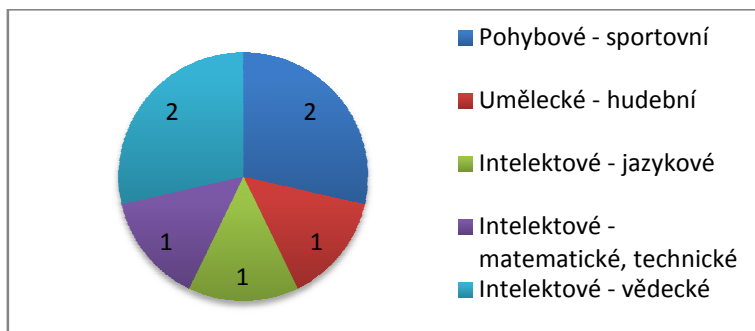
Graf č. 9 – Diagnostika dítěte



13) Jaké je jeho mimořádné nadání?

Nejvíce je zastoupené intelektové nadání (4 děti). Jedno dítě má současně nadání intelektové (matematické, technické) a sportovní.

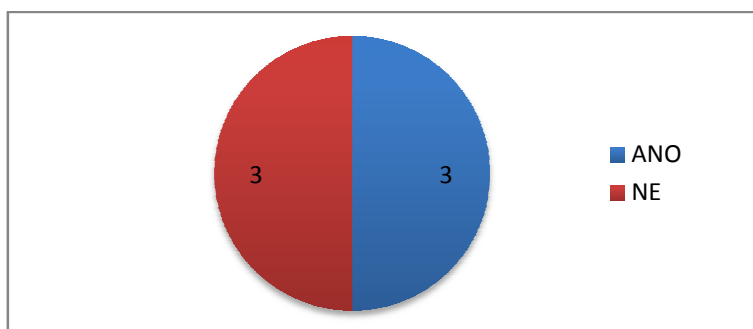
Graf č. 10 – Druh nadání



14) Projevují se u dítěte sociálně-emoční problémy?

Na tuto otázku mi respondenti opět shodně odpověděli: 3 – ano, mají a 3 – ne, nemají.

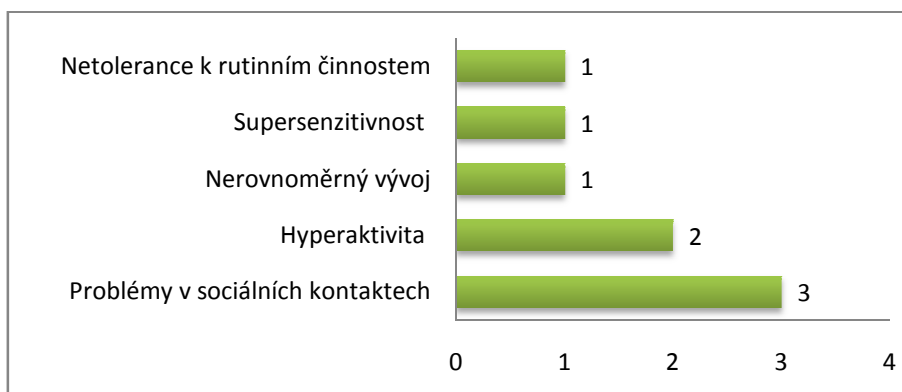
Graf č. 11 – Sociálně-emoční problémy



15) Pokud ANO – jaké?

Respondenti mohli označit více možností. Všechny 3 děti, které mají sociálně-emoční problémy, vykazují problémy v sociálních kontaktech (vrstevnických vztazích).

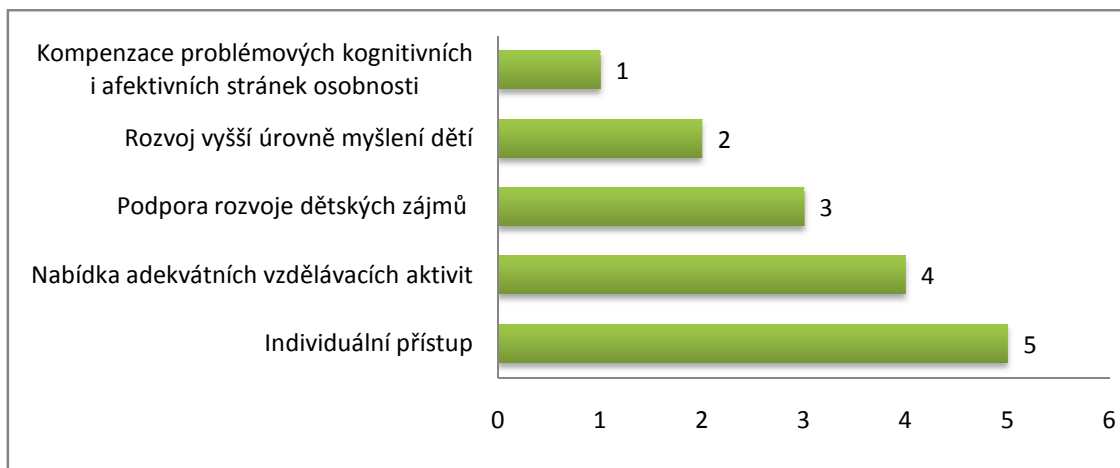
Graf č. 12 – Projevy sociálně-emočních problémů



16) Jaká je speciální pedagogická intervence?

Opět mohli respondenti označit více možností. Na tuto otázku mi 5 respondentů (z 6) odpovědělo, že nadané děti potřebují individuální přístup.

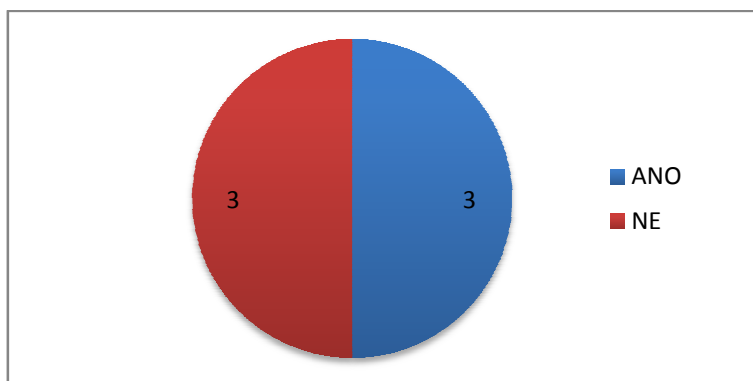
Graf č. 13 – Speciální pedagogická intervence



17) Má dítě individuální vzdělávací plán (IVP)?

Na tuto otázku mi respondenti odpověděli: 3 – ano, má a 3 – ne, nemá. U jednoho dítěte se sportovním nadáním, které nemá IVP, trenérka podporuje jeho výjimečnost.

Graf č. 14 – IVP

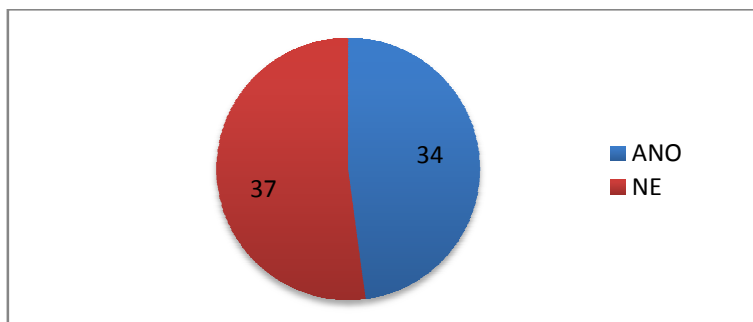


18) Slyšel/a jste o metodách identifikace?

Tato a následující otázky byly určeny pro respondenty, kteří v dotazníku na otázku, zda mají v letošním školním roce ve třídě mimořádně nadané dítě, odpověděli ne (nevím).

O metodách identifikace neslyšela více jak polovina respondentů.

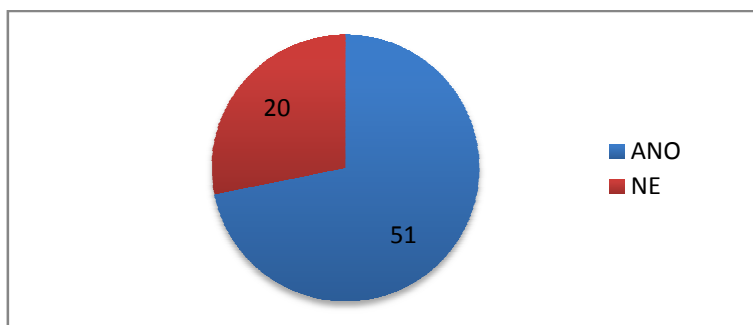
Graf č. 15 – Metody identifikace



19) Potřebujete nástroje k identifikaci?

Téměř ¾ respondentů mi odpověděly, že potřebují nástroje k identifikaci nadaných dětí.

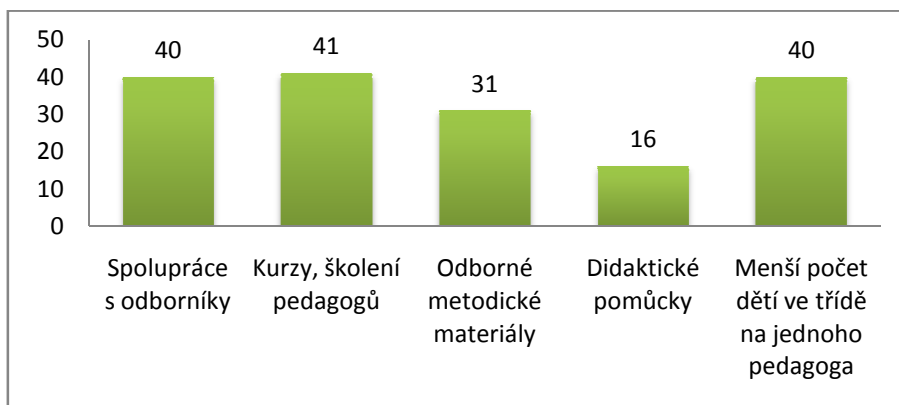
Graf č. 16 – Nástroje k identifikaci



20) Co by Vám pomohlo k identifikaci?

Respondentům by k identifikaci nejvíce pomohlo: kurzy a školení (41), dále spolupráce s odborníky (40) a také menší počet dětí ve třídě na jednoho pedagoga (40).

Graf č. 17 – Pomoc k identifikaci



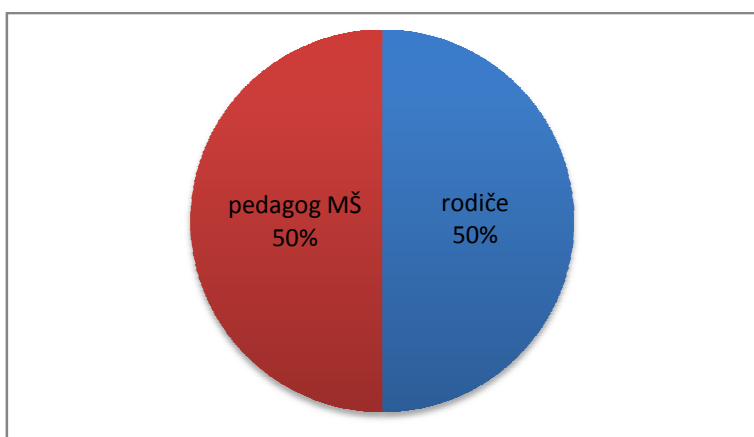
4.5 Ověření hypotéz

Vzhledem k celkově nízkému počtu respondentů, a především respondentů, kteří odpověděli, že mají ve třídě nadané dítě, nelze následující výsledky hypotéz zobecňovat.

1) Předpokládám, že v 70% na nadání dítěte upozornili rodiče.

První hypotéza se mi nepotvrdila. Jak ukazuje graf č. 18, rodiče na nadání upozornili v 50% stejně jako pedagogové v MŠ.

Graf č. 18 – První upozornění na nadání

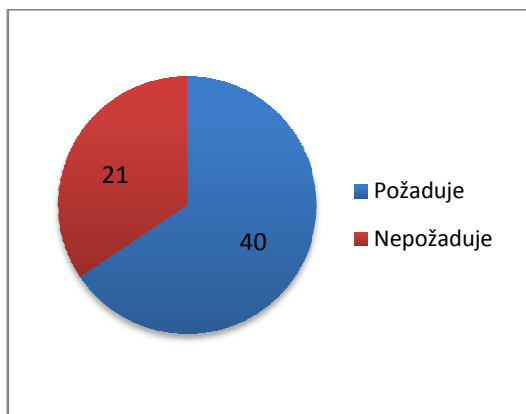


2) Domnívám se, že v 90% je identifikace nadaného dítěte v MŠ problematická, z důvodu vyššího počtu dětí na jednoho pedagoga.

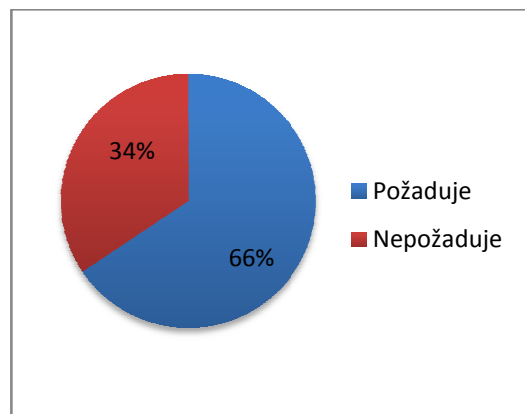
Druhá hypotéza se mi nepotvrdila. Pouze 40 respondentů, což je 66%, požaduje menší počet dětí ve třídě na jednoho pedagoga k usnadnění identifikace nadaného dítěte.

RVP PV byl koncipován na 20 dětí (+/- 4 děti). Pokud z celkového počtu odpovědí respondentů vyjme ty, kde počet dětí na jednoho pedagoga je menší než 20 (resp. 16), dostaneme se k číslu 60, což je 79%. Dopoledne (zejména v době ranních činností) průměrně připadá cca 26 dětí na jednoho pedagoga a to je vysoký počet. (viz také **příloha č. 12**)

Graf č. 19/A – Počet dětí



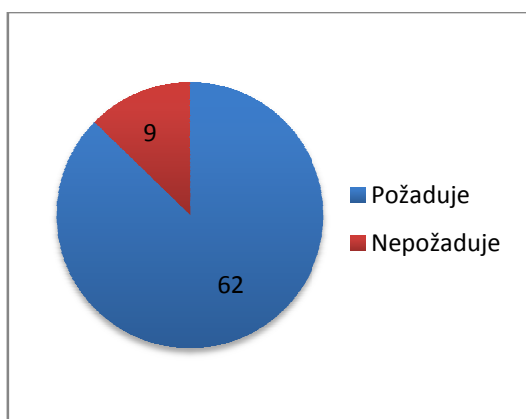
Graf č. 19/B – Počet dětí (%)



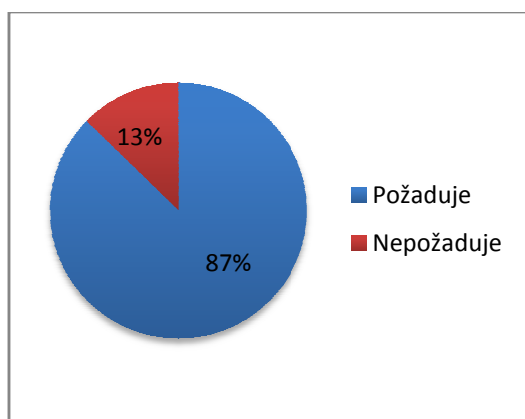
3) Domnívám se, že v 80% je identifikace nadaného dítěte v MŠ problematická z důvodu menších profesních dovedností a znalostí pedagogů týkajících se vzdělávání nadaných dětí.

Třetí hypotéza se mi potvrdila. 62 respondentů, což je 87%, potřebuje kurzy, školení pedagogů, spolupráci s odborníky, odborné metodické materiály nebo didaktické pomůcky. Z tohoto počtu 51 respondentů odpovědělo, že potřebují nástroje k identifikaci nadaných dětí a 11 respondentů sice odpovědělo, že je nepotřebují, ale přesto některé výše jmenované vyplnili. (viz také **příloha č. 12**)

Graf č. 20/A – Profesní dovednosti



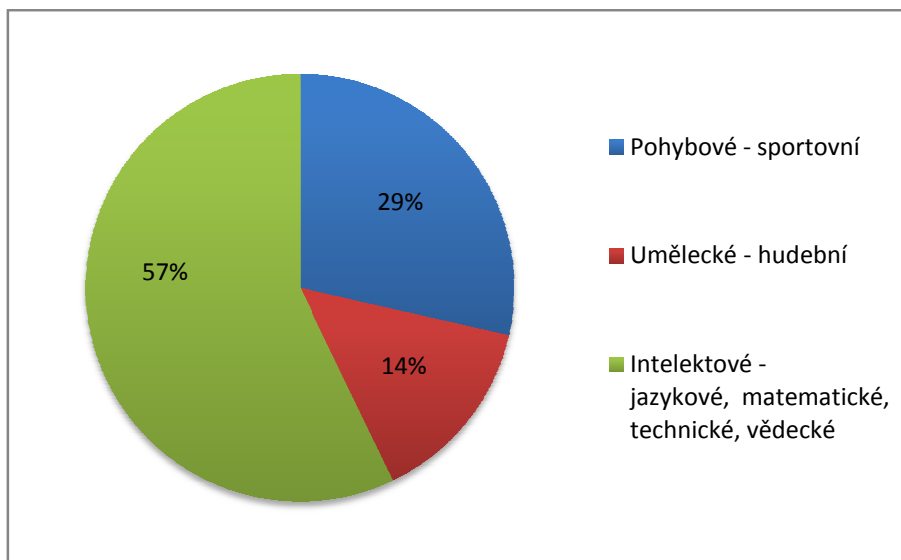
Graf č. 20/B – Profesní dovednosti (%)



4) Odhaduji, že více než 50% nadaných dětí má intelektové nadání.

Čtvrtá hypotéza se mi potvrdila. Více než 50% nadaných dětí (přesněji 57%) má intelektové nadání.

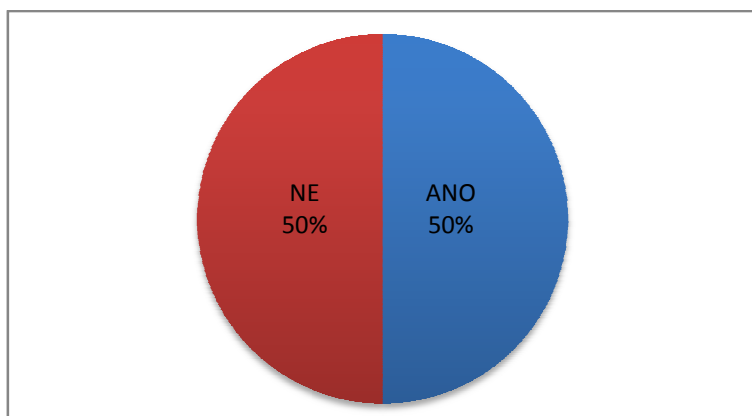
Graf č. 21 – Intelektové nadání



5) Domnívám se, že u 75% nadaných dětí se projevují sociálně-emoční problémy.

Pátá hypotéza se mi nepotvrdila, protože pouze 50% respondentů odpovědělo, že se u dětí projevují sociálně-emoční problémy.

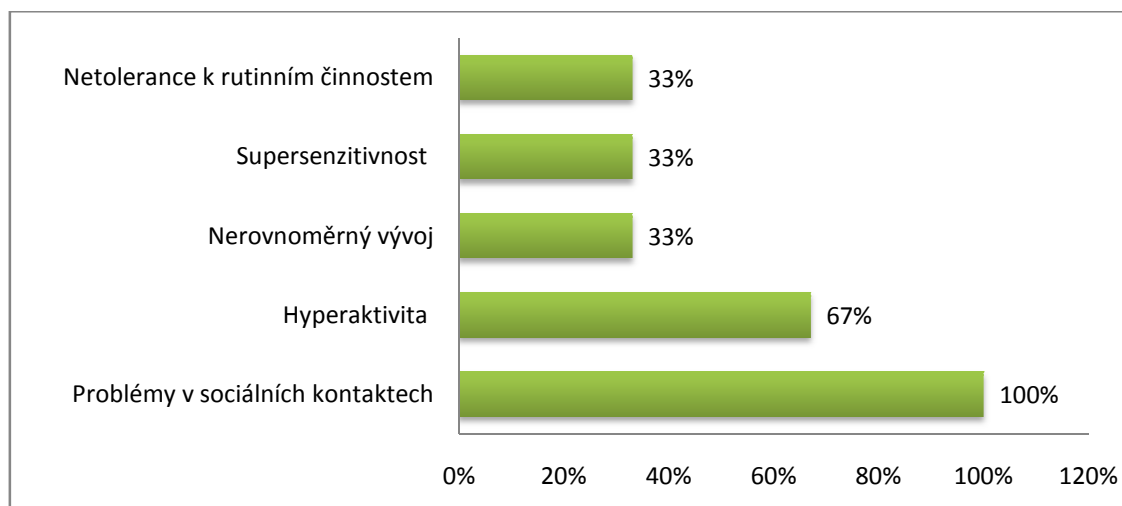
Graf č. 22 – Sociálně-emoční problémy (%)



6) Předpokládám, že až v 90% se u nadaných dětí projevují problémy v sociálních kontaktech (vrstevnické vztahy).

Šestá hypotéza se mi potvrdila. Všechny 3 děti (100%), u kterých se projevují problémy v sociálních kontaktech, mají problémy v sociálních kontaktech (vrstevnických vztazích).

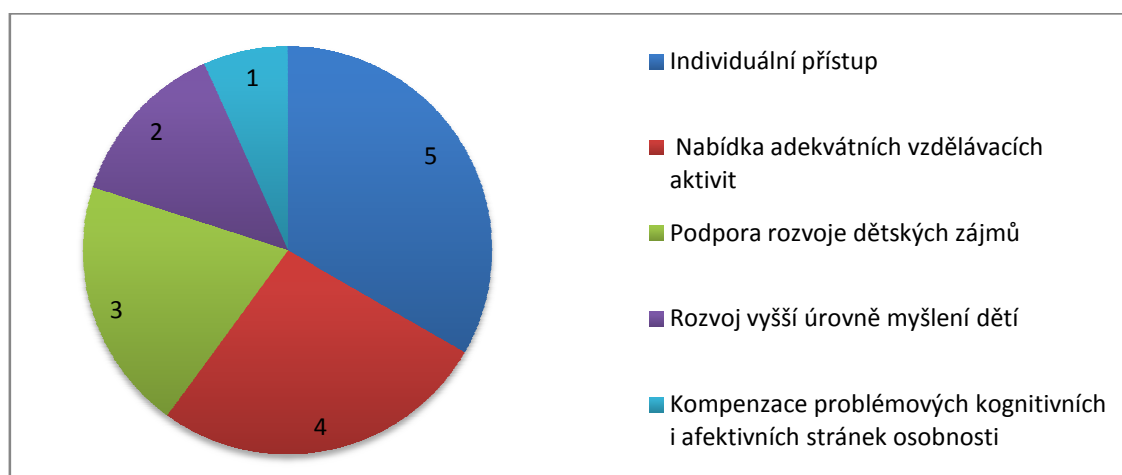
Graf č. 23 – Problémy v sociálních kontaktech



7) Myslím si, že až 95% mimořádně nadaných dětí potřebuje speciální pedagogickou intervenci.

Sedmá hypotéza se mi potvrdila. Všechny nadané děti (100%) potřebují speciální pedagogickou intervenci – nejvíce individuální přístup. (viz také **příloha č. 12**)

Graf č. 24 – Speciální pedagogická intervence



4.6 Kazuistiky

V následujících případech jsou zdrojem informací především: rodiče, pedagogové, vlastní pozorování nadaného dítěte a rozhovor s ním, a také analýza dokumentů. Jména obou dětí byla z důvodu zachování anonymity změněna.

4.6.1 Tomáš

Na Tomáše mě upozornila moje kolegyně z vysoké školy (dále jen VŠ), která se domnívala společně s dalšími pedagogy v soukromé MŠ i rodiči chlapce, že Tomáš v určité oblasti projevuje nadprůměrné znalosti. Prostřednictvím kolegyně jsem se seznámila s chlapcem a jeho rodiči, kteří ochotně spolupracovali na kazuistice.

Na začátku června 2011 jsem navštívila MŠ resp. třídu, kterou Tomáš navštěvoval. Vzhledem k věku byl ve třídě mladších dětí, což nebylo pro něho příliš vhodné. Ve třídě jsem strávila celé dopoledne, pozorovala jsem ho při běžných činnostech, v době volných her a při pobytu venku na zahradě jsem si s ním povídala, hrála různé hry apod.

Po obědě si jej vyzvedla maminka, se kterou jsem si mohla o Tomášovi promluvit.

Tomáš je narozen v dubnu 2006. Pochází z úplné rodiny. Rodiče jsou nesezdáni, oba vysokoškolsky vzdělaní. Matka je t. č. na mateřské dovolené s mladším bratrem narozeným v srpnu 2009.

Psychomotorický vývoj byl normální, odpovídající jeho předčasnému narození ve 33. týdnu těhotenství. Lézt začal v 7,5 měsících, chodit v 13,5 měsících. Dle sdělení jeho matky, se již od narození nenechal strhnout pláčem ostatních dětí. Přibližně od 1 roku má velkou slovní zásobu a dobrou výslovnost. Jakmile se začal více verbálně projevovat, nastalo na chvíli jisté ustrnutí vývoje pohybových dovedností. Od 2 let mluví docela čistě, plynule ve větách (např. „Mámo, ten klobouk si nekupuj.“) Od 2,5 let mívá občasné záchvaty vzteku. O nepříjemných zážitcích mluví až s několikaenním zpožděním.

Poprvé šel do MŠ ve 3,5 letech, ale po 14 dnech docházky si jej vzali zpět domů. Byla to státní MŠ, kde byl na něho příliš vysoký počet dětí. Nezapojoval se, sice neplakal, ale stagnoval a stranil se ostatních dětí. V té době se mu narodil mladší bratr a maminka s ním byla doma na mateřské dovolené. Další školní rok si našli soukromou MŠ, kde je nižší počet dětí ve třídě (max. 20), která mu celkem vyhovuje. Tomáš je velmi citlivý až přecitlivělý a potřebuje menší kolektiv a klidnější prostředí.

Ve třídě často stojí sám stranou a pouze děti pozoruje, ale po různě dlouhé době se buď přidá k dětem, nebo si jde kreslit apod. S vrstevníky si příliš nerozumí, pouze s jedním mladším chlapcem jezdí rád na motorce a provádí jiné pohybové aktivity. Intelektově mu chlapec nestačí. Po intelektové stránce si rozumí s o něco málo mladší dívkou, která je ale z jiné třídy. Nejčastěji se potkávají na školní zahradě, kde si spolu hrají mimo ostatní děti. Vymýšlí si své vlastní hry. Svými nápady dokáže nadchnout i ostatní děti (nejen v MŠ), ale pokud děti nechtějí hrát podle jeho pravidel (chtějí je změnit) uteče pryč.

Tomáš je drobného vzrůstu, ve sportu trochu zaostává, ale pohybovým aktivitám se nevyhýbá. Velmi nerad především ve sportu prohrává. Od 4 let navštěvuje Sokol, kde má možnost se setkat i se staršími dětmi, se kterými si více rozumí. Při cvičení a pohybových hrách v MŠ si přesně pamatoval, jak na který signál má reagovat, ačkoliv min. týden byl doma nemocný. Projevuje se jako individuální osobnost (např. při pohybu dětí po kružnici se pohybuje zásadně opačným směrem). V sebeobsluze je soběstačný, pouze potřebuje pomoc se zavázáním tkaniček u bot (kličku neumí). Má velmi dobrou kulturu stolování.

Tomášovo potencionální nadání postřehli první rodiče. Potencionální, protože si jím nebyli jisti, nebyl v té době diagnostikován.

Od raného věku projevuje velký zájem o čísla, matematické operace (početní úlohy) a hodiny. Zpočátku se naučil čísla při přehrávání písniček na CD (objevovala se na displeji), později si psal číselné řady na kalkulačce (také na PC), stále se ptal na čísla a naučil se poznávat, kolik je hodin.

Vykazuje výbornou logickou paměť a představivost. Zajímají ho různé stavebnice, baví ho i zpívání a kreslení. Velmi rychle se naučí novou písničku, text i melodii slyší jednou a zapamatuje si je. Kreslí především obrázky s čísly, které plní různou funkci (čas, číslo nebo poschodí domu apod.), postavy jsou pouze doplňující, nevěnuje jim tolik pozornosti, nerad je kreslí, ale přesto mi na mé přání v rychlosti nakreslil sebe (viz **příloha č. 13**).

Různé nové věci a činnosti začne dělat teprve tehdy, až si je jistý, že je zvládne perfektně. Učí se především poslechem. K motivaci ze strany rodičů příliš nepřihlíží, snaží se dělat jenom to, co ho baví.

V sociálním kontaktu byl uvolněný, přátelský, dobře spolupracoval, spontánně komunikoval. Zaujme-li ho činnost dostatečně, pracuje samostatně pomalým tempem bez nutnosti podpory dospělého a s přiměřenou koncentrací. Problémy v soustředění se objevují při činnostech, které ho nebaví. Takové činnosti odmítá vykonávat a musí být zvýšeně motivován.

Ve zkoušce sluchového rozlišování byl schopen velmi dobře určit slova stejná a odlišná, rozlišit první a poslední hlásku ve slově.

Ve zkoušce zrakového rozlišování byl schopen dobře rozlišit tvarově a zrcadlově podobné tvary.

Tomáš má bohatou slovní zásobu, artikulační obratnost odpovídající věku a poměrně čistou výslovnost (problémy má trochu s R a Ř).

Co se týče čtenářských dovedností, čte po jednotlivých písmenech, zkouší slabikovat, jednoduchá slova přečte. Čtenému textu rozumí.

Píše velkými tiskacími písmeny a nejen svoje jméno. Pokud mu obtížnější slovo vyhláskují, napíše jej také. Problém mu někdy dělají měkké souhlásky (zapomíná háček). Tužku drží nesprávným úchopem (i při kreslení).

IVP nemá, ale potřeboval by ho. Mamince jsem doporučila, aby navštívili PPP, kde by Tomáše diagnostikovali a poradili, jak s ním dál pracovat.

Na začátku září 2011 navštívili PPP. Výsledkem je, že Tomáš má nadprůměrné rozumové schopnosti. Na vysoké úrovni je především logické myšlení, početní znalosti, rozvinutá slovní zásoba, výborná paměť a představivost. V některých dalších oblastech má také nadprůměrné schopnosti, ale v oblastech, které ho zajímají, jsou nejvyšší.

Rodičům bylo doporučeno nadále chlapce rozvíjet v oblasti jeho zájmů, ale trénovat také pozornost a soustředění na věci, které ho příliš nezajímají. Dále jim bylo doporučeno navštívit logopeda, kvůli nesprávné tvorbě hlásek R a Ř a procvičovat správný úchop tužky pomocí speciální násadky.

Poradili jim, aby před zápisem do ZŠ opět navštívili PPP, kde by společně pro Tomáše (vzhledem k jeho přecitlivělosti) našli vhodnou ZŠ.

Tomáš od poloviny září navštěvuje stejnou MŠ, ale již třídu předškolních dětí. Maminka má v úmyslu seznámit pedagogy ve třídě s výsledky z PPP, aby mohl být Tomášovi sestaven IVP s ohledem na jeho schopnosti a potřeby.

4.6.2 Zina

Na Zinu jsem přišla v předvýzkumu, v němž jsem zjistila, že v soukromé Montessori MŠ mají ve třídě dívku, která byla diagnostikovaná jako mimořádně nadaná. Prostřednictvím ředitelky MŠ jsem se zkontaktovala s rodiči dívky a požádala je o spolupráci a souhlas při spolupráci na kazuistice.

V první polovině června 2011 jsem se nejdříve setkala pouze s maminkou Ziny, bylo to z důvodu, že Zina byla v té době na školce v přírodě. Po jejím návratu jsem ji navštívila v MŠ. Tato MŠ je jednotřídní věkově heterogenní a kapacita je 20 dětí. Dopoledne bývají přítomni 2 – 3 pedagogové, odpoledne 1 – 2. Děti jsou vzdělávány metodou M. Montessori. Cílem programu je rozvíjet dítě tempem, které odpovídá jeho nadání a vychází z individuálních potřeb dítěte. Z toho vyplývá, že každé dítě ve třídě má de facto IVP a svoje portfolio, kde je vidět jeho vývoj. Maminka si MŠ vybrala záměrně, protože se jí líbil přístup pedagogů a Zině se tam na „Dni otevřených dveří“ velmi líbilo. MŠ začala Zina navštěvovat až ve 4 letech, protože maminka (pro dobrý vstup) vyčkala, až bude na ni sociálně zralá.

Ve třídě jsem strávila celé dopoledne a pozorovala jsem ji při běžných činnostech. Zina se mě ovšem velmi snažila zapojit do jejich her, vše mi ve třídě ukazovala a představovala svoje kamarádky. Také mě nakreslila, jak sedím proti ní, bokem ke stolečku, u kterého seděla (viz **příloha č. 13**). Bylo obtížnější zůstat nezúčastněným pozorovatelem. Při vycházce a pobytu venku na zahradě jsem si s ní povídala a ona mi ráda předváděla scénky („hrála divadlo“) a zpívala.

Zina je jedináček narozena v únoru 2005. Pochází z úplné rodiny. Rodiče jsou nesezdáni, oba vysokoškolsky vzdělaní. Vyšetřena byla v PPP ve věku 4,5 let na žádost rodičů. Důvodem vyšetření bylo, že jim připadala oproti vrstevníkům daleko vyspělejší a rodiče zajímalo, zda tento názor podpoří i psycholog a zároveň jim doporučí, jak dítě nejvhodněji stimulovat.

Psychomotorický vývoj byl normální, odpovídající jejímu narození s vrozeným zápallem plic. Z tohoto důvodu s ní maminka do 1 roku cvičila Vojtovou metodou a docházela na neurologii. Kolem 2 let odmítala malovat, protože „neuměla malovat, jako její tatínek“. Mamince se obrázky líbily, ale Zina byla přesvědčená, že se jí nepovedly.

Zina je velmi sebekritická, přecitlivělá na neúspěchy, nerada se učí zpaměti (např. básničky), ale také je mrštná a nebojácná, temperamentní, komunikativní, kamarádská a velmi tvořivá – má velkou fantazii (vymýšlí si např. příběhy, pohádky a písničky). V sebeobsluze je naprosto soběstačná, pomáhá i mladším dětem.

Rozumí si spíše se staršími dětmi, když její o rok starší kamarádky odešly do ZŠ, musela si najít nové, ale zvládla to bez větších problémů.

Baví ji kreslení a zpívání – umí krásně zpívat (chodí do sboru přípravky na ZŠ). V MŠ navštěvuje angličtinu, dramatický a taneční kroužek, flétnu a keramiku.

Různé nové věci a činnosti začne dělat teprve tehdy, až si je jistá, že je zvládne perfektně. Snaží se dělat jenom to, co ji baví.

V sociálním kontaktu byla uvolněná, přátelská, dobře spolupracovala, spontánně komunikovala. Zaujal-li ji úkol dostatečně, pracovala samostatně bez nutnosti podpory dospělého a s přiměřenou koncentrací. Problémy v soustředění se objevují při činnostech, které ji nebaví – začne být neklidná a netrpělivá. Takové činnosti odmítá vykonávat (odpor vyjadřuje silným vzdorem), musí být zvýšeně motivovaná.

Ve zkoušce sluchového rozlišování byla schopna velmi dobře určit slova stejná a odlišná, rozlišit první a poslední hlásku ve slově. Problémy jí nedělala ani sluchová analýza a syntéza.

Ve zkoušce zrakového rozlišování byla schopna velmi dobře rozlišit tvarově a zrcadlově podobné tvary.

Zina má velmi bohatou slovní zásobu, vyspělý projev vyjadřování, čistou výslovnost a hovoří plynule v rozvitých větách a souvětích. Dříve vynechávala R (napraveno na logopedii).

Co se týče čtenářských dovedností, umí plynule číst od 5let. Čtenému textu rozumí.

Píše velkými tiskacími písmeny a nejen svoje jméno. Tužku drží správným úchopem.

Zina byla PPP diagnostikována jako mimořádně nadaná. Její rozumové schopnosti jsou v pásmu výrazného nadprůměru. Na vysoké úrovni je především rozvinutá slovní zásoba, výborná paměť, abstraktní myšlení a představivost. Nadprůměrné schopnosti se projevují také v oblasti pohybové, hudební a dramatické.

Poradna poskytla rodičům doporučení k integraci a podklady k sestavení IVP, který by během školního roku měl být dle jejího vývoje upřesňován a doplňován. Čtení a psaní by mělo být individuálně rozvíjeno v MŠ. S rodiči bylo domluveno vzdělávání Ziny

formou individuální integrace v MŠ. Dále jim bylo doporučeno nadále ji rozvíjet v oblasti jejich zájmů, ale trénovat také pozornost a soustředění na věci, které ji příliš nezajímají. Důraz klást na přijetí autority, pravidel i určitých omezení. To vše formou hry a pomocí vhodné motivace. Kontrola byla domluvena dle zájmu rodičů.

Zina od září 2011 navštěvuje ZŠ Cesta k úspěchu.

4.7 Shrnutí

V oblasti vzdělávání nadaných dětí leží velká zodpovědnost na bedrech pedagogů MŠ. Uskutečnily se velké změny ve zvyšování kvality vzdělání pedagogů. Existují různé diagnostické nástroje, které mohou používat – záleží na jejich kreativitě i na přístupu ze strany vedení MŠ. Problémem (zejména ve státních resp. obecních MŠ) ovšem stále zůstává vysoký počet dětí na jednoho pedagoga. Pedagog, při nejlepší dobré vůli, nemůže mít individuální přístup ke všem dětem a jen obtížně identifikuje nadané dítě.

Pedagog provádějící pedagogickou diagnostiku, by měl rozpoznat jak opožděný, tak i akceleroovaný vývoj u dítěte a v obou případech doporučit rodičům návštěvu poradenského zařízení. Proces pedagogické diagnostiky eliminuje počet dětí, u kterých by se uvažovalo o případném mimořádném nadání. Dotazníky ukázaly, že valná většina pedagogů má zájem dozvědět se více o problematice mimořádného nadání, uvítala by další vzdělávání v této oblasti a je vstřícná ke spolupráci s odborníky (např. PPP).

4.8 Návrhy dalšího postupu pro praxi

Z dlouhodobého hlediska se jeví jako perspektivní větší spolupráce PPP a pedagogů MŠ, kteří by po proškolení PPP byli schopní nominovat potenciálně nadané děti, fundovaně hovořit s rodiči a směřovat je do poradenských zařízení. Tím by bylo vytvořeno jakési „síto“, přes které by se dostávaly pouze děti, u kterých je předpoklad vysokého nadání.

O vzdělávání nadaných jedinců se můžeme poučit přímo od zahraničních odborníků. Příkladem je 19. bienální konference Světové rady pro nadané a talentované děti (WCGTC), ve spolupráci se Společností pro talent a nadání (STaN), s vysokými

školy a Českomoravskou psychologickou společností, která se konala v termínu 8. – 12. srpna 2011 v Praze v kongresovém hotelu Clarion.

Osobně jsem se zúčastnila středeční „české sekce“ a to jak dopolední simultánně tlumočené diskuse se zahraničními odborníky, tak odpolední části. Odpoledne zazněly příspěvky účastníků 1. konference STaN. Se svými poznatky a osobními zkušenostmi ve vzdělávání nadaných dětí vystoupil i pedagog MŠ Rozmarýnek ze třídy „Sovičky“.

Poměrně malý počet účastníků z České republiky (jen něco málo přes padesát) byl kompenzován jejich opravdovým zájmem o problematiku. Většina z nich se některou ze složek podpory o nadané jedince ve své praxi, výzkumu či výuce zabývá. Na konferenci zazněla řada jejich kvalitních příspěvků. Některé poznatky byly velmi inspirující, jiné se shodovaly s výsledky mého výzkumu a šetření.

Velmi zajímavý model vzdělávání aplikují v Maďarsku. Jedná se o „sít' podpůrných komunit“, která zahrnuje „rady“: pro různý věk nadaných, různé druhy nadání, v městské a krajské úrovni. V praxi tzn., že školy, organizace, sdružení apod. zabývající se nadanými jsou vzájemně propojené a nadané dítě, může plynule procházet vzdělávacím procesem. Tento model by v ČR byl velmi vhodný, protože právě propojenost zde chybí.

Shrnující informace z konference „české sekce“ jsou následující:

- Získat povědomí veřejnosti o nadaných.
- Orientovat se na politiky (legislativa, dlouhodobé plánování 10 – 20leté).
- Shromažďovat podklady a poznatky pro osnovy a koncepci.
- Přístupovat k nadaným kreativně (včetně rodičů).
- Nevštepovat nadaným jejich výjimečnost.
- Získávat zkušenosti s lidmi z praxe (čím si prošli).
- Informovat se o systému „zdola“ (model v Maďarsku).
- Selektovat tradice země (jejich další uplatňování ve vzdělávání).
- Vzdělávat cyklicky a systematicky.
- Přiblížit si systém vzdělávání bez školní inspekce (věřme pedagogům).
- Nevzdávat to.

Konference jistě přispěla ke zvýšení zájmu a pochopení důležitosti tématu, které je u nás poněkud opomíjeno.

Jak jsem již napsala v první části diplomové práce, systémovým dokumentem, který vytyčuje obecné záměry pro vývoj vzdělávací soustavy v České republice, je Bílá kniha (2001). V tomto dokumentu je mj. napsáno, že vzdělávání a podpora nadaných jedinců by měla být zajišťována z několika úrovní. První úrovní je rodina, která by měla vyhledávat příležitosti pro rozvoj mimořádně nadaného dítěte. Druhou úrovní je státní a veřejná správa (státní, regionální a obecní vzdělávací, kulturní, sportovní a další instituce), která by měla zajišťovat a koordinovat celý systém rozvoje nadaných jedinců. Poslední úrovní jsou nestátní subjekty (občanská sdružení, nadace, soukromé právní subjekty atd.), které by měly základní systém doplňovat. Důležitá je však spolupráce těchto činitelů. Ucelený systém podpory nadaných jedinců však u nás stále chybí, a proto by prvořadým úkolem měla být jeho realizace.

Otázka vzdělávání a podporování nadaných jedinců by se měla stát součástí povinného vzdělávání nejen pedagogů, ale také speciálních pedagogů, psychologů a podpůrných pracovníků pracujících ve školství a to na všech úrovních – od preprimární po univerzitní. Je nezbytné připravit pedagogy pro práci s nadanými jedinci, naučit je znát a běžně používat moderní výukové metody. Rovněž je třeba dbát na podmínky pro práci pedagogů a jejich osobnostní růst.

Problematika vzdělávání nadaných dětí se podle pravdy, že „vše souvisí se vším“, prolíná do mnoha společenských sfér. Je proto třeba řešit komplexně legislativu, vzdělávání pedagogů i psychologů, rodinné konstelace, přiměřenou životní úroveň, morální postoje i informovanost široké veřejnosti.

Závěr

„Ne každé dítě má stejný talent, nebo stejné schopnosti nebo stejnou motivaci, ale všechny děti mají stejné právo rozvíjet svůj talent, schopnosti a motivaci.“⁶⁾

J. F. Kennedy

Podpora nadaných dětí je u nás zatím stále nedostačující. Díky nové legislativě se problematika vzdělávání nadaných dětí pomalu dostává do popředí, ale přesto nás čeká dlouhá cesta. Různé klasifikace nadání a rozmanité přístupy a názory na vzdělávání nadaných dětí nabízejí možnosti, jak s těmito dětmi pracovat. Nelze však jednoznačně stanovit, který přístup je nejpřínosnější jak pro dítě, tak pro celou společnost. Je-li nadané dítě integrováno a může-li mu škola poskytnout vzdělávací program odpovídající jeho specifickým potřebám, bude mít i širší spektrum sociálního, intelektového a zájmového složení spolužáků. Ukazuje se, že to však nestačí. Integrace není pouhá fyzická přítomnost „odlišného“ dítěte mezi ostatními ve třídě. Pokud je dítě osamělé a mezi spolužáky nemá „spřízněnou duši“, není to integrace.

Jako největší a nejdůležitější problém nadaných dětí se jeví nedostatečná informovanost a podpora nadaných jedinců. Patří sem vzdělávání pedagogů v práci s nadanými dětmi, ale velmi záleží i na vzájemné spolupráci rodičů dítěte, pedagogů, speciálních pedagogů, psychologů a škol.

Nadání jedinci se projevují velmi specifickými kognitivními a afektivními charakteristikami, a proto ve výchovně-vzdělávacím procesu vyžadují obzvláště značně diferencovaný přístup. Ne každá škola nebo každý pedagog je schopen a má možnosti jej poskytnout. Je preferována integrace nadaných dětí, ale vzdělávání pedagogických pracovníků (zejména v MŠ) a jejich příprava na práci s těmito dětmi je minimální.

Zde připadá nejdůležitější role jak rodičům, tak pedagogům MŠ. Je třeba, aby znali charakteristiky těchto dětí a byli schopni jim poradit, aby je dokázali povzbudit, pomoci jim pochopit reakce okolí na jejich jednání. Podchycení rodičů malých dětí a vzdělávání pedagogů v této problematice je tou nejlepší prevencí sociálních a emocionálních problémů nadaných jedinců.

⁶⁾ The National Research Center on the Gifted and Talented. *Identification of High Potential Students* [online]. 17. 8. 2009. Dostupné z: <<http://www2.maxwell.syr.edu/plegal/popo/identificationpp.ppt>>, vlastní překlad.

Literatura a informační zdroje

- CAMPBELL, J. R. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-516-4.
- ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
- DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha : Nakladatelství LN, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.
- FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- FOŘTÍKOVÁ, J. *Talent a nadání – jejich rozvoj ve volném čase*. 2. revid. vyd. Praha : NIDM MŠMT, 2009. ISBN 978-80-86784-75-5.
- FOŘTÍKOVÁ, J. a kol. *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha : TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-173-4.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 2. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1998-6.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Základní témata problematiky nadaných*. Praha : UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-25-9.
- CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha : IPPP, 2006. ISBN 80-86856-19-4.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích (sv. 3, 7)*. Praha : Diderot, 1999. ISBN (soubor) 80-902555-2-3.

- KVĚTOŇOVÁ, L., PROUZOVÁ, R. (ed). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha : UK, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.
- LANDAU, E. *Odvaha k nadání*. Praha : Akropolis, 2007. ISBN 978-80-86903-48-4.
- LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava : Iris, 2001. ISBN 80-88778-23-8.
- MACHŮ, E. *Rozpoznávání a vzdělávání rozumově nadaných dětí v běžné třídě základní školy*. Brno : PdF MU, 2006. ISBN 80-210-3979-5.
- MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Nadané dítě*. Praha : Grada, 2002. ISBN 80-247-0445-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-24-1733-3.
- STERNBERG, R. J. *Úspěšná inteligence: jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha : Grada, 2001. ISBN 80-247-0120-0.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Příručky

- HAVIGEROVÁ, J. M., KÁNSKÁ, J. a kol. *Nadané dítě.eu: studijní opora pro účastníky kurzu*. Hradec Králové : Univerzita HK a PPP HK, rok a ISBN neuvedeny.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Krok za krokem s nadaným žákem: tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka*. Praha : VÚP, 2009. ISBN 978-80-87000-28-1.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Krok za krokem s nadaným žákem: vyhledáváme rozumově nadané žáky*. Praha : VÚP, 2010. ISBN: 978-80-87000-42-7.

Sborníky

- HŘÍBKOVÁ, L. *Nadané děti v předškolním věku*. In Metodické listy pro předškolní vzdělávání. Praha : Raabe, 1999. ISBN: 80-86307-03-4.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Přístupy ke studiu a vyhledávání nadaných v psychologii*. In Ani jeden matematický talent nazmar. Hradec Králové : 2007, s. 7 – 15. ISBN 978-80-7290-332-0.
- HŘÍBKOVÁ, L. *Stav integrovaného vzdělávání nadaných dětí v České republice – možnosti a problémy*. In: KASTELOVÁ, A. (ed) Niektoré aspekty nadania a talentu u postihnutých jedincov. Bratislava : Sapiientia s. r. o., 2006. ISBN 80-89229-04-2.
- VONDRÁKOVÁ, E. *Matematicky nadaní problémoví žáci*. In Ani jeden matematický talent nazmar. Hradec Králové : 2007, s. 188 – 189. ISBN 978-80-7290-332-0.
- VONDRÁKOVÁ, E. *Nadané dívky* In Psychologické dny 1998 – 2000 „Psychologie pro třetí tisíciletí“. Olomouc : 2000, s. 302 – 306. ISBN 80-86471-04-7.
- VONDRÁKOVÁ, E. *Trendy a nezodpovězené otázky v péči o nadané*. In Psychologické dny 2002 „Kořeny a vykořenění“. Olomouc : 2002, s. 225 – 227. ISBN 80-7015-936-7.

Časopisy

- MAZÁČOVÁ, N. *Nadané dítě v současné škole*, *Informatorium* 3-8, 2006, roč. 13, č. 1/2. ISSN 1210-7506.
- VONDRÁKOVÁ, E. *Nadané děti*, *Informatorium* 3-8, 2002, roč. 9, č. 3-6. ISSN 1210-7506.
- VONDRÁKOVÁ, E. *Péče o nadané děti jako znak dobré školy*. *Učitel'ské listy*, 2001, roč. 11/12, č. 9/10. ISSN 1210-6313.

Internetové zdroje

- Centrum nadání. Dostupné z: <<http://www.centrumnadani.cz/>> [citováno 21. dubna 2011]

- ENTLER, E.; SOSNOVEC, L.; ŠECL, V. *Tematická zpráva ČŠI: Umí školy pracovat s nadanými žáky?* [online]. 2008. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/cz/85104-umi-skoly-pracovat-s-nadanymi-zaky>> [citováno 21. dubna 2011]
- Firmy. cz. Dostupné z: <<http://www.firmy.cz/Institute-a-urady/Vzdelavaci-institute/Materske-skoly/Cirkevni>> [citováno 5. června 2011]
- *Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci ustanovení §17 zákona č. 561/2005 Sb. a třetí části vyhlášky č. 73/2005 Sb.* Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/2006-12-1>> [citováno 21. dubna 2011]
- *Integrace a inkluze – přehledně.* Dostupné z: <http://soubory.nidm.cz/file/KPZ/KA42-prurezova_temata/integrace-inkluze-prehledne.pdf> [citováno 21. dubna 2011]
- Katalog mateřských škol. Dostupné z: <<http://materske-skoly.cz/katalog-skolek.asp?p=1>> [citováno 5. června 2011]
- Mensa. Dostupné z: <<http://www.mensa.cz/>> [citováno 21. dubna 2011]
- Nadané dítě. Dostupné z: <<http://www.nadanedite.eu/>> [citováno 21. dubna 2011]
- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha : ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/Bilakniha.pdf>> [citováno 21. dubna 2011]
- NICM. Dostupné z: <<http://www.icm.cz/ms-zrizovane-prahou>> [citováno 5. června 2011]
- *Novela školského zákona č. 49/2009.* Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Novela_49_2009/z49_09.pdf> [citováno 21. dubna 2011]
- Pedagogicko-psychologická poradna Karlovy Vary. Dostupné z: <http://www.pppkv.cz/download/nadany_zak.pdf> [citováno 21. dubna 2011]
- PORTEŠOVÁ, Š. *Centrum rozvoje nadaných: Typologie nadaných dětí.* [online]. 2001 – 2008. Dostupné z: <http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=47> [citováno 21. dubna 2011]
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha : VÚP, 2005. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-pv>> [citováno 21. dubna 2011]

- Společnost Montessori o.s. Dostupné z: <<http://www.montessoricr.cz/>> [citováno 5. června 2011]
- Školky. info. Dostupné z: <http://skolky.info/?page=databaze_vyuka> [citováno 5. června 2011]
- The National Research Center on the Gifted and Talented. *Identification of High Potential Students* [online]. 17. 8. 2009. Dostupné z: <<http://www2.maxwell.syr.edu/plegal/popo/identificationpp.ppt>> [citováno 21. dubna 2011]
- VONDRÁKOVÁ, E. *Talentům je třeba pomoci* [online]. 25. 3. 2002. Dostupné z: <<http://www.rodina.cz/clanek2428.htm>> [citováno 21. dubna 2011]
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1?highlightWords=vyhl%C3%A1ka+%C4%8D.+73%2F2005+Sb>> [citováno 21. dubna 2011]
- Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1?highlightWords=vyhl%C3%A1ka+%C4%8D.+73%2F2005+Sb>> [citováno 21. dubna 2011]
- Vzdělávací institut Středočeského kraje. Dostupné z: <<http://www.vzsk.cz/clanky/informace/dulezita-novela-kolskeho-zakona-49-2009>> [citováno 21. dubna 2011]
- Waldorfské školy. Dostupné z: <<http://www.iwaldorf.cz/>> [citováno 5. června 2011]
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplnenzneni-zakona-c-561-2004-sb?highlightWords=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon+%C3%BApln%C3%A9+zn%C4%9Bn%C3%AD>> [citováno 21. dubna 2011]

Seznam použitých pojmů a zkratek

Pojmy

- Aspergerův syndrom – porucha autistického spektra, vyznačující se narušením v oblasti sociální interakce, komunikace a představitivosti.
- Dysgrafie – specifická porucha psaní.
- Dyslexie – specifická porucha čtení.
- Dysortografie – specifická porucha pravopisu.
- Eugenika – nauka o zušlechťování lidského genofondu nebo cílené postupy vedoucí k tomuto zkvalitňování.
- Integrované dítě – dítě např. se zdravotním postižením se vzdělává v klasické, nespecializované třídě.
- Intervence – představuje vnější zásah do nějakého procesu za účelem jej ovlivnit nebo změnit.
- Heterogenní třída – věkově různorodá (zpravidla od 3 do 6 resp. 7 let v jedné třídě).
- Homogenní třída – věkově stejnorodá (nejmladší, prostřední a nejstarší třída).
- Hyperaktivita – abnormální aktivita, impulzivnost, vznětlivost.
- Multipotencialita – schopnost podávat nadprůměrné výsledky ve více oblastech.
- Sociální exkluze – vyloučení některých jedinců nebo i skupin obyvatelstva na okraj společnosti.
- Supersenzitivnost – přecitlivělost.

Zkratky

- ADD – (Attention Deficit Disorder) Porucha pozornosti.
- ADHD – (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) Porucha pozornosti provázená hyperaktivitou.
- ČR – Česká republika.
- ČŠI – Česká školní inspekce.
- ECHA – (European Council for High Ability) Evropská Rada pro vysoké schopnosti.
- EVVO – Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta.
- IVP – Individuální vzdělávací plán.
- MŠ – Mateřská škola.

- NIDM – Národní institut dětí a mládeže.
- PPP – Pedagogicko-psychologická poradna.
- RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
- RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) – čtením a psáním ke kritickému myšlení.
- STaN – Společnost pro talent a nadání.
- SPU – Specifické vývojové poruchy učení.
- ŠVP – Školní vzdělávací program.
- UUID (Universally Unique Identifier) – obecně unikátní identifikátor, kterým mohou být jednoznačně označovány libovolné objekty. Využíván je ale především pro identifikaci různých diskových svazků.
- VŠ – Vysoká škola.
- VÚP – Výzkumný ústav pedagogický.
- WCGTC – (World Council for Gifted and Talented Children) Světová rada pro nadané a talentované děti.
- ZŠ – Základní škola.

Seznam použitých obrázků a grafů

• Obrázek č. 1 – Renzulliho model nadání	s. 14
• Obrázek č. 2 – Mönksův „vícefaktorový“ model nadání	s. 15
• Obrázek č. 3 – Rozložení inteligence podle Gaussovy křivky	s. 18
• Obrázek č. 4 – Analýza funkce otázek	s. 36
• Graf č. 1 – Kraj	s. 51
• Graf č. 2 – Velikost obce / města	s. 51
• Graf č. 3 – Zřizovatel	s. 52
• Graf č. 4 – Zaměření / program	s. 52
• Graf č. 5 – Věkové složení třídy	s. 53
• Graf č. 6 – Integrované dítě ve třídě	s. 54
• Graf č. 7 – Nadané dítě ve třídě	s. 54
• Graf č. 8 – Upozornění na nadání	s. 55
• Graf č. 9 – Diagnostika dítěte	s. 55
• Graf č. 10 – Druh nadání	s. 56
• Graf č. 11 – Sociálně-emoční problémy	s. 56
• Graf č. 12 – Projevy sociálně-emočních problémů	s. 56
• Graf č. 13 – Speciální pedagogická intervence	s. 57
• Graf č. 14 – IVP	s. 57
• Graf č. 15 – Metody identifikace	s. 58
• Graf č. 16 – Nástroje k identifikaci	s. 58
• Graf č. 17 – Pomoc k identifikaci	s. 58
• Graf č. 18 – První upozornění na nadání	s. 59
• Graf č. 19/A, B – Počet dětí	s. 60
• Graf č. 20/A, B – Profesní dovednosti	s. 60
• Graf č. 21 – Intelektové nadání	s. 61
• Graf č. 22 – Sociálně-emoční problémy (%)	s. 61
• Graf č. 23 – Problémy v sociálních kontaktech	s. 62
• Graf č. 24 – Speciální pedagogická intervence	s. 62